Stara dusza w nowym ciele.

Ciężko rozstają się ludzie z prawdami dawno przyjętemi, gdyż nowe, niewypróbowane lęk budzą, niechętnie szukają dróg nowych, gdyż wygodniej stąpać utartemi.

I kroczy człowiek po ścieżce dobrze znanej, przez miljony poprzedników ubitej, a choć biegnąc, depce, dopóty jęków nie słyszy, aż stanie mu wpoprzek moc z deptanych zrodzona i powie: „Innej drogi szukaj.“ Dopiero wtedy inną dróżkę torować sobie poczyna, lecz zawsze w pobliżu starego gościńca, by odwrót był łatwy i możliwy.

Nowe szkoły! Szkoły wolne, postępowe! Zdawałoby się, sądząc z haseł, że wychowanie i nauczanie młodego pokolenia na nowe tory wstąpiło. Tymczasem starzyzna z każdej szczeliny przegląda, kąt każdy czuć stęchlizną, bo duch stary panuje w szkole.

Pomimo hygienicznych ławek i innych zmian podobnych. Na reformę zasadniczą nikt się nie zdobywa, bo dziecko głosu nie ma.

W mrowisku ludzkim pośród szamotań się państw, narodów, stanów, klas i grup, dwie wielkie od wieków wyłaniają się krzywdy: krzywda kobiety i dziecka.

Lecz gdy kobieta podniosła głowę i ze wzrokiem utkwionym w dalekie, wolne przestwory, tocząc za-

ciętą walkę z tym, który za pana świata przywykł się uważać, przez wiedzę i pracę coraz wyższe stopnie drabiny społecznej osiąga i bliską jest zwycięstwa swej sprawy, dziecię dalekim jest od wyzwolenia.

Najstarszą i największą jest niewola dziecka i tylko formy tej niewoli w każdej epoce są odmienne. Bo prawa zawsze *zdobywano*, a dziecko niezdolne do samoobrony, nieświadome częstokroć swej krzywdy, prawa *otrzymać* musi i dlatego czeka na nie tak długo.

Dlatego to w licznej hierarchji różnorodnego ucisku ten ucisk uświęcony przez wielkie religje świata najdłużej przetrwa. Wprawdzie nie zabijamy już i nie kaleczymy dzieci naszych, jak to czyniono z całą swobodą w czasach zamierzchłych i co napotkać się daje dziś jeszcze u niektórych współczesnych nam ludów dzikich, nie składamy ich już w ofierze Molochom i nawet znacznie od tych barbarzyńskich praktyk odbiegliśmy, ale w gruncie rzeczy małośmy się w stosunku do dziecka zmienili. W dalszym ciągu tak samo jak ongi za swą własność je uważamy i nieograniczenie z tego prawa korzystamy. Obyczaje złagodniały, więc o znęcaniu się fizycznym nie ma mowy (chociaż i to jeszcze do legendy nie przeszło), ale duszę dziecka w pełnym trzymamy posiadaniu i nie szanując w niej, w tej duszy praw człowieka do samoistnego bytu i rozwoju, podporządkowujemy ją *naszym* poglądom, *naszym* ideałom, *naszym* teorjom i doktrynom.

Zawsze kochaliśmy i kochamy tylko siebie, a na dzieci patrzymy się jak na istoty mające przedłużyć nietylko nasze istnienie cielesne, ale i utrwalić nasze „ja“ duchowe, t. j. tę formę, w której to „ja“ zaskrzepło. Żeśmy mocniejsi, przeprowadzamy łatwo te dobrze znane ludziom tendencje urabiania innych na obraz i podobieństwo własne i—wychowujemy.

Gdybyż można było wyraz ten z mowy ludzkiej wyrzucić, a wraz z nim by przepaść mogło to, co on oznacza! Bo wychowywać—to tresować, a dziecię hodować należy. Pod tym rozumiem stworzenie takich warunków, takiej atmosfery, która byłaby dla duszy dziecka, czym są słońce i powietrze dla ciała jego, więc atmosfery wyzwalającej energję, budzącej uzdolnienia wrodzone, aby ku szczęściu osobnika mógł się dokonać harmonijny ich rozwój. Wychowywać, to ujarzmiać, gdy hodować, znaczy rozwijać i zasoby ducha wyzwalać.

Miast budzić inicjatywę, my tłumimy ją, a zabijając twórczość przyrodzoną, ten boski pierwiastek drzemiący w dziecięciu, urabiamy automaty tego lub innego pokroju. Więc szablon i banalność zajęły miejsce oryginalności, bo zapominamy, że teorje choćby najpiękniejsze narzucane być nie powinny, gdyż wartość ich zależy jedynie od zespolenia się z duszą ludzką, t. j. od tego, czy z nią jedność stanowią.

Wolna istota, powiedział Spinoza, jest ta, która istnieje i działa li tylko na podstawie praw własnej natury, a my tę naturę właśnie najbardziej w wychowaniu lekceważymy. Cnota wedle tego genjalnego myśliciela to to samo, co dzielność, wolność, siła zawarta w każdej jednostce, a czy my tak cnotę pojmujemy?

Zamiast nauczyć dziecko samodzielnego myślenia, zdobywania samodzielnego sądu o rzeczy, my z rezultatami wiedzy je zaznajamiamy i gotowe oświetlenie podajemy; zamiast kształcić w dziecku wolę, uczucie wytrwałości, niepodległości, panowania nad sobą, wyrabiać, słowem charakter, poczucie mocy, która zrodziłaby czyn, my uczymy je posłuszeństwa, albo, co czynią wychowawcy opacznie pojmujący indywidualizm,—samowoli. Każdy ustrój społeczny ma swój

sobie właściwy system wychowania i swój typ szkoły. Dzisiejsza metodą nauczania nie rozszerza umysłu dziecka, lecz go rozdyma, że tak powiem, sumą wiedzy wtłaczanej sposobem mnemotechnicznym, nie bacząc na to, że należy tak przyswajać sobie rzecz, by nie leżała odłogiem w umyśle, lecz stała się cząstką integralną ducha, by przez poznanie rozrastała się dusza.

I po dziś dzień tak się dzieje, że nauka, która powinna zaspokajać naturalną ciekawość dziecka, być mu roskoszą, jest dlań w najlepszym razie jakąś smutną koniecznością. Więc czy to w domu czy w szkole paczą się dusze dziecięce, męczą się, słabną i marnieją, a gdy wyrosną, o swym dziecięctwie zapomną i znów—na inny tylko ład trochę—starszeństwo swoje młodszemu od siebie pokoleniu uczuć dadzą.

I w tym tkwi przyczyna tylowiekowego upośledzenia dziecka, że sama natura w ręce starszych je złożyła, a egoizm właściwy człowiekowi sprawia, że on tylko siebie, t. j. potrzeby swego wieku (swoich lat), swojej płci, swojej klasy, swego narodu rozumie. Panu obce są uczucia niewolnika, mężczyzna nie pojmuje kobiety, starszy młodszego od siebie. Zawsze patrzy człowiek na wszystko ze stanowiska własnego interesu i gdy jako młodzian młodych za oś świata uważa, jako starzec swojej racji starca radby cele innych podporządkować.

Stąd odwieczny antagonizm starych i młodych, dorosłych i dzieci, antagonizm, który w czasach pierwotnych okrutne rodził postępki, a i dziś źródłem jest przemocy ze strony silniejszych. Czy ustanie kiedy ta walka, czy nadejdzie czas taki, gdy starość z lubością na młodość spoglądać będzie i bez gniewu i żalu miejsce jej ustąpi; gdy ludzkość wielką, bezinteresowną miłością w stosunku do dziecka powodować się bę-

dzie? Nadejdzie z pewnością — i w to wierzyć trzeba, lecz wtedy dopiero, gdy nikt niczyją nie będzie własnością, a więc gdy i dziecię za własność rodziców uchodzić przestanie, a prawo społeczne opieką je otoczy i los jego w swoje dłonie weźmie.

Zanim jednak ideał ten osiągniemy, dużo, bardzo wiele zrobić może świat pedagogów. Pedagog, ten duch wieszczy w swym rodzaju, bo intuicyjnie przenikający młodociane serca i umysły, pchnąć zdoła sprawę dziecka na nowe drogi, on jeden prawdziwie dziecku przychylny, bo człowieka w nim miłujący, winien przyśpieszyć nastanie tej ery, w której stary duch przemocy tylko jako mit trwać będzie.

R. Eiger-Lilientalowa.

Odczytywanie rysunków dziecięcych.

Dużo i różnie mówiono już u nas i pisano o rysunkach dziecięcych. A przecież tyle jeszcze do powiedzenia zostało. Są bowiem rzeczy tak ciemne, że ich nawet światło odrazu rozjaśnić nie może. Ono tylko pokazuje, jak bardzo są ciemne. A i to już za wielki krok naprzód poczytać należy.

Tak ciemną właśnie wydaje mi się u nas sprawa rysunków dziecięcych. W najlepszym nawet razie, kiedy po długich nawoływaniach i dłuższych jeszcze debatach, garstka uświadomionych pedagogów uznała rysunek za obowiązkowy przedmiot nauczania, kiedy doczekał się on jako taki radykalnej reformy, porzucił martwy gips i wzory gieometryczne, zwrócił się do natury, odetchnął żywym życiem; w najlepszym tym— powtarzam — razie, pozostał jeszcze cały wielki ogół, który reformy tej ani chce, ani potrzebę jej rozumie. Pozostało całe to wielkie powszechne zapoznanie i lekceważenie rysunków dziecięcych samodzielnych, obojętność na jeden z najciekawszych objawów psychiki dziecka, a przy dobrej nawet woli — zupełna głuchota na dźwięki tej mowy, za którą niezaprzeczenie samodzielny rysunek dziecięcy uważać należy.

Że tak jest, a nie inaczej, przekonać się łatwo. Oto w zeszłym roku urządzono w Towarzystwie Zachęty Sztuk Pięknych wystawkę samodzielnych rysun-

ków dziecięcych. Wystawka ta urządzona zresztą dość bezładnie i dorywczo, miała na celu dopełnienie działu *sztuki dla dzieci*, pokazanie artystom i publiczności, jak dzieci widzą, obserwują i odczuwają rzeczy i zjawiska po swojemu, jak więc na tej zasadzie pojmować należy i upraszczać sztukę, aby przez nią trafić do dzieci. Ale ten cel jej został doszczętnie zapoznany przez ogół zwiedzających. Natomiast sądzono, że rozwieszone tu przeważnie naiwne i technicznie nieudolne próby twórczości dziecka są popisem talentów i albo oburzano się na takie bohomazy i smarowidła albo wzruszano ramionami, bo „przecież nasz Ignaś potrafi tak samo, a Jadzi, żebym tylko chciała zbierać i pokazywać, ani się umywają do tego.“ Byli tacy, co sądzili, że rysunki te rozwieszono po to, aby pokazać, jak dzieci powinny rysować i widziałam rodziców, podnoszących dzieci do góry i nakazujących: „przyjrzyj się, żebyś potym w domu tak samo potrafił.“ Ogół publiczności nawet przy najlepszej woli nie wiedział, co z tym fantem zrobić.

Nieporozumienie poszło tak daleko, że zainteresowanie się rysunkami dziecięcemi i nawoływanie do ich zbierania wywołało w pewnych kołach bezkrytyczny zachwyt, objawiający się w próbach ilustrowania opowiadań dla dzieci rysunkami przez dzieci wykonanemi. Pomyłka oczywista—dzieciom, przejmującym się tak silnie i trwale wzorami i przykładami nie wolno dawać z aprobatą obrazków błędnie rysowanych i nieudolnych, a takiemi są i być muszą rysunki dziecięce. To jest ciekawe dla nas, przyjemne i niesłychanie ważne dla dziecka—wykonawcy, ale szkodliwe dla dziecka oglądającego, a raczej wpatrującego się.

Nieporozumienie poszło jeszcze dalej. Oto urządzono wielką wystawę rysunków dziecięcych we Lwowie z atrakcjami w postaci nagród za najlepsze ry-

sunki, wymienienia nazwisk nagrodzonych w pismach i t. p. Nie mówiąc już o względach pedagogicznych, trudno chyba o większe zapoznanie celu badań nad rysunkami dziecięcemi.

Cóż zaś powiedzieć o ogóle rodziców, tych najtrudniejszych do przekonania, tych często rozmyślnie ziejących niechęcią na każde usiłowanie wprowadzenia czegoś nowego do utartego szablonu wychowawczego?

A tych jest niestety najwięcej. I nietylko u nas. Kiedy półtora roku temu w Paryżu urządzono w Musée pédagogique cykl konferencji o nauczaniu rysunku, a jeden z mówców Gaston Queniaux wystąpił z metodą, opartą na samodzielnych rysunkach dziecięcych, na samodzielnej obserwacji i przedstawił dla potwierdzenia swych twierdzeń zbiór takich samodzielnych rysunków od najprymitywniejszych, spotkał się w dyskusji z tak żarliwą obroną starego porządku, że małej garstce zwolenników z trudem udało się obronić „przestępcę."

Kiedy w Hamburgu, gnieździe wszystkich reform pedagogicznych w Niemczech wydał nauczyciel Scharrelman, słynny przewrotowiec w dziedzinie pedagogiki, książeczkę samodzielnych opowiadań swych uczenic, ilustrowaną samodzielnemi ich rysunkami dla wskazania nauczycielom i wychowawcom, jak baczną uwagę zwracać należy na te objawy twórczości u dzieci, aby na niej oprzeć dalsze nauczanie, ogół krytyki niemieckiej napiętnował to jako pomysł niedorzeczny i szkodliwy.

Twórcą nazwę dziecko rysujące. A rysunek jego jednym z ogniw łańcucha, stanowiącego twórczość dziecka. Rożnych bowiem dróg szuka ta twórczość i różne na się postacie przybiera.

Czyż nie tworzy dziecko, którego żywa fantazja przekracza tak dalece granice wszelkiej rzeczywistości, że w końcu nikt z nas, ani on sam nie wie, co jest prawdą, a co zmyśleniem w jego słowach? Tak tworzył Darwin, kiedy jako mały chłopiec, uniesiony chęcią wywarcia wrażenia na otoczeniu zerwał z drzew w ogrodzie ojca najpiękniejsze owoce i ukrył je w krzakach, aby potym bez tchu opowiadać wszystkim, że znalazł stos ukradzionych przez kogoś owoców.

Tak tworzy dziecko, które rozmyśla bezustannie —„w jakich to łóżkach: złotych czy srebrnych—spać będzie tych sto czy sto tysięcy gości, którzy zamieszkają pałace przez niego wybudowane. Bo on sam mieć będzie łóżko ze rżniętego rubinu, a pałac jego zbudowany będzie z kości słoniowej...“

Tworzy dziecko, co bawiąc się w ojca i matkę, odgrywając z rówieśnikami komedje i dramaty nigdy z roli swojej nie wychodzi. Co pługiem orze ziemię na asfalcie bruku miejskiego i gałązką w błocie umaczaną miedze znaczy, narzekając, że nigdy jeszcze tak ciężkiej orki nie miało. Co, zbudowawszy oborę z klocków drewnianych, poustawiało w niej krowy—szyszki i co rano i wieczór siano im zmienia, na paszę wygania, a dojąc je wieczorem, oblicza, ile mu mleko dochodu przyniesie.

Czyż nie twórcą nazwiemy małego „Nielsa Lytne“ Jakobsona, kiedy układał bajki, w których mieściło się to wszystko, co na nim czyniło wrażenie, co widział, co pojmował i czego nie pojmował, czym się zachwycał i o czym wiedział, że się tym inni zachwycać będą. Było to, jak życie, które płynęło obok życia rzeczywistego, jak cicha tajemnicza kryjówka, gdzie można było słodko śnić o cudownych podróżach; jak ogród wróżki, który się otwierał dla niego jednego tylko, a miał kwiaty ze słońca, liście z gwiazd,

gałęzie z korali. „Tamtędy szła droga do Alladyna i jego lampy cudownej, do Robinsona Kruzoe, do Powieści z tysiąca i jednej nocy i do Odyseusza."

Tworzy dziecko, kiedy, układając swoje djalogi i monologi, wyśpiewuje je na nutę własnej „swojej" melodji, chociażby najbardziej prymitywnej, co układa własne marsze w rytm swoich kroków. I twórczą jest mowa dziecka, ta żywa, obrazowa, pełna wdzięku, choć wadliwa i niepoprawna. Czyż nie tworzyło dziecko sześcioletnie, nazywając lot jaskółek „przedwieczorną pieśnią;" albo dziecko dwuletnie mówiąc, na śnieg iskrzący się w blaskach słońca, że „ziemia się weseli."

Tworzy dziecko w każdej zabawie, w której występuje czynnie, znajduje ujście dla sił swoich twórczych, pomysłów, energji. Ten sam popęd, który mu każe ruszać członkami w pierwszym okresie dzieciństwa dla odczucia swobody ruchów, poczucia życia i siły, każe mu potym brać kawał drzewa i ożywiać je tchnieniem swego ducha, ugniatać piasek, glinę i tworzyć z niej urojone postacie. Mały Prometeusz, którego dziecięcą pierś rozpiera poczucie własnej siły i wiary w nią. Kiedy nie ma książki, robi ją sobie sam; kiedy nie może zobaczyć obcego miasta, buduje je sobie sam; kiedy chce mieć ludzi wkoło siebie, gromadzi kamyki lub orzechy i każe im mówić, biegać, śmiać się.

Takie zamki urojone kleił z tektury namiętnie mały Goethe, zaludniając je wytworami własnej fantazji. I tak tworzy chłopiec, rozmiłowany w stolarstwie, heblujący i rżnący drzewo, nadający kształt i formę realną swym pomysłom.

I chłopiec, rozkochany w maszynach, każdą dokładnie, zaobserwowaną śrubkę, sprężynkę, kółeczko, robi sobie potym sam — z drzewa, drutu, gliny czy papieru.

Tworzą dzieci, zebrane wokoło stołu pod lampą w długie wieczory zimowe, wycinając z papieru kolorowego sylwetki ludzi i zwierząt, młynów i pociągów i zestawiając z papierków swoich całe krajobrazy z dalekiemi morzami i górami.

Tworzą te wszystkie dzieci, co patrząc i obserwując, przetwarzają ten zdobyty materjał w głębi swego umysłu, zdobywając żywe i jasne wyobrażenia o przedmiotach, a potym szukają środków, aby to wszystko wypowiedzieć, z siebie wydobyć, dać coś własnego, coś żywego, samemu coś zrobić.

I takim to twórcą przedewszystkim nazwę dziecko *rysujące*. Dziecko, które usiłuje niewyćwiczoną ręką oddać na dwuwymiarowej powierzchni papieru postrzeżenia swoje i wyobrażenia trójwymiarowych przedmiotów i zjawisk, odtworzyć rzeczywistość, albo dawać wyraz myślom swym, urojeniom, uczuciom. Oto walczy dziecko z trudnościami formy, wyrazu, koloru, jak walczyły poprzedzające nas pokolenia, usiłując odtworzyć artystycznie naturę. Sztuka dziecka jest wiernym odbiciem sztuki pierwotnej ludzkości — to samo mozolne szukanie, ta sama nieudolna naiwność, ta sama chęć wypowiedzenia się.

Dziecko nie tworzy świadomie dzieł sztuki. Rysunek jest dla niego naturalnym sposobem wyrażania się tak, jak mowa i tak samo, jak dziecko czyta z obrazka „historje,“ tak samo opisuje w swoich rysunkach to, co widzi, co go zajmuje, bawi i cieszy. To wszystko, co stanowi jego życie.

I dlatego to właśnie my wszyscy, którzy chcemy i musimy poznać to życie, aby na tej podstawie oprzyć wszystkie nasze dążenia wychowawcze i dydaktyczne, musimy także zająć się poważnie i umiejętnie odczytywaniem tej mowy, którą przemawia do nas dziecko w swym rysunku.

Nauka już oddawna korzysta ze ścisłych i metodycznych badań nad dzieckiem, prowadzonych przez ludzi przywykłych do naukowej obserwacji. Najmniej przecież może ze wszystkich działów psychologji dziecka opracowaną właśnie została dziedzina *twórczości* dziecka. Łatwo zrozumieć dla czego. Nadaje się ona bowiem najmniej do dokładnej systematycznej obserwacji, wymyka się objektywnemu, trzeźwemu oku. To, co jest wdziękiem, polotem, błyskiem—tak trudno daje się ująć w tablice statystyczne, opisać, rozklasyfikować, ponumerować. Innych tu trzeba dróg, innych metod. Stąd też i rysunek dziecka, jakkolwiek poddany już został licznym naukowym badaniom, mało dodał materjału do wyjaśnienia zagadnienia twórczości dziecka. Jedni badacze jak Sully [1]) Lukens, Ricci [2]), określali na podstawie zebranych materjałów ogólne cechy charakterystyczne, jakie wykazują rysunki dziecka w pierwszym okresie, począwszy od najprymitywniejszych. Innym badaczom posłużyły te badania do wysnucia licznych i bardzo ważnych wniosków dla zreformowania nauczania rysunku (Kerschensteiner) [3]). Albo też doprowadziły do poparcia teorji naukowej, że w ontogenezie t. j. powstaniu i rozwoju istoty ludzkiej powtarza się do pewnego stopnia filogeneza t. j. rozwój ludzkości (Levinstein). [4])

Wszystkie te prace, opierając się na obfitym i sumiennie opracowanym materjale, spełniają znakomicie stawiane sobie zadania. Pouczają nas, jaki jest ogólny przebieg rozwoju popędu rysunkowego u dzie-

---

[1]) J. Sully. Dusza dziecka Warszawa 1901.

[2]) Corrado Ricci „l'Arte dei Bambini."

[3]) Siegfried Levinstein. Kinderzeichungen. Lipsk 1905.

[4]) Georg Kerschensteiner. Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung. Monachium 1905.

ci, jakie cechy charakteryzują każdy okres tego rozwoju w związku z wiekiem tak, że z góry nieledwie przepowiedzieć się daje, przez jakie etapy z roku na rok rozwój ten przejdzie. Badania te przecież, opierając się prawie wyłącznie na rysunkach, wykonywanych gromadnie na zadany temat dotyczą tylko zdolności odtwórczych dziecka, mają nieocenione znaczenie dla przeróżnych zadań psychologji dziecka, ale nie mówią nam nic a przynajmniej niewiele o fantazji i własnych pomysłach dziecka, tym samym nie zajmują się twórczością dziecka. Nigdzie więc nie znajdujemy wskazówek, którebyby dopomogły do wyzwolenia i rozwoju takiej twórczości, tkwiącej w dziecku. Mówią nam, że ona jeśli istnieje, znajdzie sobie sama drogę. A my jednak chcielibyśmy wiedzieć i tak się trwożymy, że idąc na ślepo, po omacku nie jedno cenne możemy przeoczyć, zatracić, zaprzepaścić bezpowrotnie.

Mówią nam, że na to należałoby lata całe obserwować rzeczywiste talenty. Dlaczegóż tylko talenty? Należałoby lata całe obserwować jedno i to samo dziecko.

I tu właśnie chciałabym się zatrzymać. Bo znaczy to—należy dla celów powyższych zmienić dotychczasową metodę badań nad rysunkami dziecięcemi. Konieczność ta nasunie się wyraźnie po dokładnym zapoznaniu się z poważnemi pracami powyżej wspomnianych Kerschensteinera i Levinsteina. Obie książki dają nam mnóstwo materjału faktycznego i myślowego. Dziś jednak chciałabym tylko zwrócić uwagę na *metodę*, jaką się obaj ci autorzy posługują.

Levinstein, przewodniczący Towarzystwa Psychologicznego w Lipsku, przystąpił do swojej pracy na wezwanie znanego historyka kultury Lamprechta, który zbierany materjał rysunkowy ma zamiar zużytko-

wać w wielkim dziele o porównawczoj historji kultury rozmaitych ras.

Odpowiedni kwestjonarjusz, rozesłany przez Lamprechta nietylko po Niemczech, ale i po Anglji i Ameryce, dostarczył Levinsteinowi obfitego materjału. Okazało się, że narodowość nie ma żadnego wpływu na rysunek, stąd też tablice statystyczne, ułożone przez psychologa amerykańskiego Barnesa dla ujęcia rysunków dzieci amerykańskich, dały się zastosować i do rysunków dzieci angielskich. Rysunki te obejmują przeważnie ilustracje do znanego ogólnie wierszyka ze słynnej książki „Struwelpeter“ (wierszyk w polskim przekładzie Jędruś Gapa). Wierszyk ten, odznaczający się żywą akcją odczytywany był dzieciom na lekcji w szkołach, poczym ilustrowały go samodzielnie.

Dopełniło tego materjału 18 zbiorów ilustracji różnych poezji i baśni, zbieranych przez niemieckich, angielskich i amerykańskich badaczy, nietylko w kraju ale i w Japonji i w szkołach misjonarskich wśród Indjan, i wśród dzieci eskimoskich.

Materjał ten posłużył Levinsteinowi do wysnucia bardzo ciekawych wniosków zarówno pedagogicznych, które ująć się dają jego słowami końcowemi: „Uczmy się od dzieci, abyśmy je później sami nauczać mogli;“ jak i kulturalno-historycznych i etnologicznych.

Ogromne dzieło Kerschensteinera, inspektora szkół ludowych w Monachjum inne sobie stawia zadania. Idzie mu o zbadanie, uzdolnienia dziecka do sztuki odtwórczej, do odtwarzania przedmiotów rzeczywistości, do perspektywy, do ornamentu. Kierują nim względy praktyczne: chce na podstawie swych badań i obserwacji psychologicznych przeprowadzić reformę nauczania rysunku w szkołach w Monachjum.

Olbrzymi materjał zbierany był przez 7 lat we wszystkich szkołach, z pół miljona nadesłanych rysunków opracował autor 300,000. Badania przeprowadzano w szkołach, w których uczą się dzieci zarówno ze sfer najkulturalniejszych, jak i najuboższych. Wybrano tematy najbardziej interesujące dla ogółu dzieci i polecono im rysować na lekcjach pod kontrolą nauczyciela bez żadnych wpływów postronnych. Jako tematy do rysunków z pamięci kazano narysować: 1) ojca, matkę, dziecko; 2) konia z jeźdźcem, psa, kota, kaczkę; 3) kwiat, drzewo; 4) krzesło, kościół, tramwaj elektryczny. Dzieciom, uchodzącym za zdolne, kazano narysować mężczyznę, niosącego belkę i kobietę z wiadrem. Do rysunku z natury wybrano następujące modele: 1) dziecko, 2) krzesło, skrzypce, dzbanek. Dalej kompozycja—zabawa w śnieżki. Prócz tego polecono narysować wzory ornamentacyjne na talerz i okładkę do książki.

Zebrany tą drogą olbrzymi materjał ugrupowany został w tablice statystyczne i rozklasyfikowany według stopni: 1) bazgranina, 2) schemat, 3) forma mieszana, szemat i szczegóły z obserwacji rzeczywistości, 4) rysunek zgadza się z rzeczywistością mimo błędów technicznych, 5) rysunek odtwarza przedmiot lub zjawisko poprawnie.

Przez te etapy autor przeprowadza wszystkie rysunki dziecięce i na każdym z nich notuje charakteryzujące go cechy. Prócz tego wyprowadza on z nich dużo wniosków ogólnych, naprzykład: co do znacznej przewagi uzdolnienia do rysunków chłopców nad dziewczętami, zaznaczającej się od 8-go roku, co do związku inteligencji z uzdolnieniem do rysunku i t. p. Część pedagogiczna dzieła, obfituje w pożyteczne wskazówki praktyczne, pojęte w nowoczesnym duchu nauczania rysunku.

Nie ujmując autorowi żadnej z tych cennych stron jego pracy, pytam tylko, gdzież w tych badaniach przeprowadzonych wyłącznie na podstawie narzuconego tematu, narzuconego wierszyka do zilustrowania, gdzież tu, było miejsce na wykazanie pomysłowości dziecka, jego fantazji, tego, co je zajmuje i pociąga, co wypełnia jego duszę,—gdzież tu—powtarzam, było miejsce na zbadanie twórczości dziecka?

Ile razy zetknę się z próbami rozwiązania tego zagadnienia, jakim jest dziecko, dusza dziecka na drodze masowych statystycznych spostrzeżeń, nasuwają mi się uparcie słowa poety, wyczuwające w kryształowej na pozór duszy dziecka głąb tajemniczą, wstrząsającą dreszczem przeczuć wieszczych: „Czemu o dziecię nie hasasz na kijku, nie bawisz się lalką, much nie mordujesz, nie wbijasz na pal motyli, nie tarzasz się po trawnikach, nie kradniesz łakoci, nie oblewasz łzami wszystkich liter od A do Z. Królu much i motyli, przyjacielu poliszynela, czarcie maleńki, czemuś tak podobny do aniołka?“

Jest w tych słowach wyraz odrębnej indywidualności dziecka, jego inności. To już nie dziecko wogóle, tylko *to* dziecko.

I takie poszczególne dziecko właśnie, rozwój jego popędu rysunkowego chciałabym poddać obserwacji i badaniom systematycznym. Nietylko narzucić mu z góry dorywczy temat, nie pytając czy ono chce, czy może w danej chwili rysować, czy nie jest znużone, roztargnione, źle usposobione? Czyż jeden i ten sam wierszyk, jeden i ten sam temat pobudzić może jednakowo twórczość wszystkich tych dzieci, tak jak pobu-

dziłby ją inny, przez każde z nich wybrany i ulubiony?

Nietylko zanotować o nim z jakiej jest sfery, ile ma lat, jak się uczyć w szkole, czy ma książkę obrazkową, a zresztą nie wiedzieć o nim nic zgoła. A przecież poza tym jest jeszcze tak dużo—całe życie dziecka jaknajściślej związane z tym, co ono tworzy, z siebie wydobywa.

Powiedział nam już to samo Sully w „Duszy dziecka.“

„Przywykliśmy zbyt płytko rezonować o tej abstrakcji, którą nazywamy dzieckiem, jak gdyby wszystkie dzieci stworzone były wedle jednego powszechnie znanego szablonu. Matki dobrze wiedzą, że sprawa całkiem inaczej się przedstawia... Powinniśmy zbadać znacznie dokładniej takie indywidualne różnice, zdobyć znaczną ilość takich monografji, a będzie nam o wiele łatwiej wypełnić kontur naszego oderwanego pojęcia dzieciństwa, jasno określonemi charakterystycznemi zarysami.“ I dalej: „Jakkolwiek cennemi mogą być takie zestawienia statystyczne nie zastąpią one metodycznych studjów nad pojedyńczemi dziećmi, w moich oczach są te ostatnie najpilniejszą potrzebą psychologji dziecka.“

I oto mamy wytkniętą drogę i metodę zamierzonych badań nad rysunkami naszych dzieci.

Trudności? Wiemy. I o nich pisał już Sully, o tym naukowym nieprzygotowaniu matek, o przeszkodach, jakie ich pociąg uczuciowy i estetyczny do dziecka stawiać będzie przy traktowaniu dziecka jako materjału naukowego.

Jakże trudno przecież dać ogółowi rodziców do zrozumienia, że nie idzie tu bynajmniej o stwierdzenie zdolności dziecka, o żadne popisy talentów czy

cudowności, że najnieudolniejsze nawet w oczach matki rysunki dziecka stanowić mogą najciekawszy materjał naukowy.

Wyobrażam też sobie, że dużo tu zrazu zrobić będzie trzeba drogą prywatnej ustnej agitacji, że zrazu pojedyńcze tylko będą wysiłki, że lata całe ciągnąć się będzie taka praca. Jakiż jednak cenny materjał dostarczy to przyszłej monografji o twórczości polskiego dziecka.

(Dok. nast.).

J. Mortkowiczowa.

Pokazy mikroskopowe w nauczaniu Zoologji.

Demonstrowanie przez szkła powiększające zajmuje w nauczaniu zoologji w klasach wyższych miejsce pierwszorzędne ze względu na wielką doniosłość nauki o komórkowej budowie zwierząt, ze względu na wielkie teoretyczne znaczenie organizmów mikroskopijnych i mikroskopijnych stadjów rozwoju innych zwierząt. Pokazy mikroskopowe należą niewątpliwie do najtrudniejszych zadań nauczyciela. Największa trudność, to brak odpowiednich instrumentów powiększających. Uważam za najodpowiedniejszą dla szkoły średniej następującą serję instrumentów (dla przykładu wskazuję przyrządy Reicherta w Wiedniu, najbardziej rozpowszechnione w naszym kraju.) [1])

1. Lupa demonstracyjna, powiększająca 12 razy.
2. Lupa demonstracyjna, powiększająca 20 razy.
3. Mikroskop ręczny, z objektywem Nr 3 i okulasem Nr III, powiększenie 65.
4. Mikroskop ręczny z objektywem Nr 4 i okulasem Nr III, powiększenie 80.
5. Mikroskop ze statywą (np. typu „Austria“ Reicherta) z objektywami 3 i 7a i okularami II i IV. Powiększenie: 3×III ... 50 i 7a×IV ... 4 60.

Prócz tej serji, którą uważać należy za niezbęd-

---

[1]) Koszta takiej serji wynieść mogą do 150 rubli.

ną, pożytecznym jest posiadanie objektywy Nr 2, a także Nr 5.

Łatwo zrozumieć, że szkoła zamożniejsza, posiadająca większą ilość wskazanych przyrządów wraz z duplikatami preparatów, może znacznie ułatwić pracę nauczyciela. Pragnąc, aby uczący się traktowali to, co widzą przez szkła powiększające, jako rzeczywistość, aby zdawali sobie sprawę z tego, co widzą, i aby utrwalili sobie w pamięci obrazy, należy się rządzić następującemi wskazówkami:

1. Wytłumaczyć budowę i sposób użycia instrumentów, kierunek i działanie promieni świetlnych, użycie śruby mikrometrycznej w złożonym mikroskopie.

2. Wyjaśnić, jak przygotowuje się preparat; czy jego barwa jest naturalna, czy sztuczna; czy oglądamy zwierzęta żywe, czy konserwowane (bardzo często uczący się wnioskują błędnie pod wpływem ruchów Brouna); wyjaśnić, czy oglądamy całe zwierzę, czy skrawek, i jaki skrawek, jakim jest wreszcie położenie preparatu na stoliku.

3. Gdy można rzeczy pożądane pokazać w ręcznych mikroskopach lub w lupach, które mogą kursować po klasie, nie należy używać złożonego stojącego mikroskopu, który utrudnia zrozumienie i przerysowanie obrazu, a także opóźnia demonstrację; stojący mikroskop niezbędny jest tylko przy użyciu silniejszych powiększeń i do demonstrowania zwierząt żywych.

4. Należy dążyć do tego, aby uczący się rysowali preparaty „z natury,“ a nie z rysunków na tablicy lub na kartkach dołączanych do mikroskopu.

5. Należy dać możność każdemu uczącemu się obejrzeć preparat dokładnie. Nie zapominajmy także i o tym, że częstokroć dla większości uczących się jednorazowy pokaz jest niewystarczający: jest rzeczą

bardzo pożądaną mieć w klasie stale pod ręką całą kolekcję preparatów i podczas przesłuchiwania uczących się, repetycji, czy konferencji, demonstrować odpowiednie preparaty powtórnie.

6. Dobrąć kolekcję rzeczywiście pouczających pręparatów. Zadanie to należy do dość trudnych, preparaty bowiem znajdujące się w handlu są czasem doskonałe, lecz niestety najczęściej nieodpowiednie dla szkoły średniej lub technicznie nic nie warte.[1]) Najczęściej najlepsze preparaty są przygotowane przez samego nauczyciela lub przez uczących się.

Ilość i rodzaj preparatów znajduje się w zależności od indywidualnego programu nauczyciela. Każda jednak szkoła powinna posiadać pewną ilość niezbędnych preparatów do wykładu zoologji w klasach wyższych. Poniżej podaję spis takich według mego zdania niezbędnych preparatów wraz ze wskazaniem powiększenia, w myśl punktu 3 podanych w tym rozdziale wskazówek, a także stosownie do serji instrumentów wymienionych na początku rozdziału.

Do nauki o tkankach:

Tkanki naskórka — 7a × IV.

Mięśnie gładkie i poprzecznie prążkowane — 7a × IV.

Tkanki łączne — 7a × IV.

Tkanki nerwowe — 7a × IV lub nawet 4 × IV (filum terminale).

Injekcje naczyń (w cienkich kiszkach, w nerkach — 4 × IV.

[1]) Względnie najlepsze preparaty przygotowują firmy paryskie: Deyrolle i Tempère. Świeżo ogłasza firma petersburska Błeka katalog preparatów mikroskopowych, ułożonych pod kierunkiem prof. uniw. Szymkiewicza i Dogiela. Nadieżdinskaja 16.

Pierwotniaki:

Ameba — 7a × IV.
Arcella — 7a × IV.
Difflugja (Euglypha) — 7a × IV lub 4 × IV.
Foraminifera — 4 × IV.
Noctiluca — lupa 20 lub 3 × III.
Euglena — 7a × IV.
Volvox — 4 × III (lub Eudorina, Pandorina 7a × VI).
Monacystis agilis — 7a × IV.
Paramaetium — 7a × IV.
Vorticella — 7a × IV.
Opalina — 7a × IV.
Zootamnium — 7a × IV.

Gąbki:

Komórki kołnierzykowate — 7a × IV.
Skielet gąbki słodkowodnej — 3 × III.
Skielet gąbki rogowej — 3 × III.

Jamochłonne:

Przekrój hydry — 4 × III.
Komórki parzące — 7a × IV.
Przekrój poprzeczny korala (Alcyonium)—lupa 20 lub 3 × III (3 × II).
Obelja geniculata: hydropolip i meduza—lupa 20 lub 3 × III (2 × II).

Robaki:

Distomum — lupa 12 lub 20.
Cerkarje — 3 × III.
Głowa solitera — 3 × III.
Tylny członek solitera—lupa 12 —jajka—3 × III.
Wągier — lupa 20.
Oxyuris — lupa 20.
Trichina z kiszek — lupa 20.
Trichina w mięśniach — 3 × III.

Parapodium pierścienicy — 3 X III (2 X II).

Mięczaki:

Przekrój skóry (gruczoły) — X III lub 7a X IV.

Tarka 3 X III lub 7a X IV.

Stawonogi:

Daphnia — lupa 20 lub 3 X III (2 X II).

Cyclops — lupa 20 lub 3 X III (2 X II).

Plankton — 4 X III.

Nauplius — 4 X III.

Podłużny przekrój pająka — lupa 20 (2 X II.

Kleszcz — 3 X III (2 X II).

Chelifer — lupa 20 (2 X II).

Przekrój podłużny mrówki—lupa 20 (2 X II).

Części gębowe owadów (gryzące, ssące, kłujące) łupa 20 lub 3 X III (2 X II).

Skrzydła—lupa 12 lub 20.

Nóżki (bieg., skacz., pływ., chwyt.) — lupa 12 lub 20.

Tchawki (Karaczana) — 7a X IV.

Preparaty drobnych gat. owadów (mszyca, słonik, galasówka)—lupa 20 lub 3 X II (2 X II).

Kręgowce:

Przekrój skóry żaby—4 X 3 lub 7a X IV.

Pióro ptaka (haczyki)—7a X IV.

Przekrój skóry ssaka — 7a X IV.

Literatura. Krótkie wskazówki użycia mikroskopu znaleźć można w broszurce Reichercha wydanej po polsku przez Warszawską „Uranję," a także we wstępach do każdego pedręcznika zoologji praktycznej lub histologji.

Pożytecznym jest przeczytać książeczkę W. Scheffera: „Das Mikroskop, seine Optik, Geschichte und Anwendung." Leipzig 1902. Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt."

Teorja mikroskopu: S. Dippel. „Handbuch der allgemeinen Mikroskopie" i Traité de physique biologique.

Do techniki mikroskopowej. Ehrlich: Encyklopädie der mikroskopischen Technik. Berlin. Urban u. Schwarzenberg 1903. Böhm et Oppel. Taschenbuch der mikreskopischen Technik. 4 Auf. München 1900.

Lee und Mayer. Grundzüge der mikroskopischen Technik- Berlin. Friedländer 1901.

Lee und Henneguy. Traité des méthodes techniques de l'anatomie mikroscopique. 2 éd. Paris 1896.

Czysto naukowe wiadomości, dotyczące badań mikroskopowych, są ogłaszane w całym szeregu specjalnych czasopism, jak „Zeitschrift für wissenschaftliche Mikroskopie“, „The microscope“ i inne. Zwracam uwagę wreszcie na popularne artykuły i dodatki czasopisma „Mikrokosmos,“ wydawanego staraniem „Niemieckiego stowarzyszenia mikrologicznego.”

K. Czerwiński.

Kierownictwo w szkołach ludnych.

Ostatniemi czasy, w dziejach naszego szkolnictwa daje się skonstatować fakt nader szybkiego rozwoju niektórych szkół początkowych zarówno jedno jak dwuklasowych. Frekwencja ich jest wprost olbrzymia. Obecnie szkół takich, gdzie ilość dzieci liczy się nie tylko na setki, ale na tysiące, w różnych centrach fabrycznych i większych miastach Królestwa Polskiego, mamy szereg cały.

O szybkim wzroście tych szkół możemy sobie zestawić pojęcie na podstawie chociażby tego szczegółu, że kiedy pewnemu towarzystwu przemysłowemu jeszcze przed siedmiu laty wystarczała szkoła, w której pracowało trzech nauczycieli, a liczba dzieci nie przewyższała 250 — dziś do tej szkoły uczęszcza przeszło 1700 dzieci, a personel nauczycielski składa się z 25 osób. Na przyszłość można śmiało twierdzić, że frekwencja tej szkoły, chociaż nie w takim gorączkowym tempie jak dotychczas, lecz stale i systematycznie zwiększać się będzie.

Jestto przykład jeden z wielu, który, jako pozytywny dowód, może posłużyć do twierdzenia, że: 1) społeczeństwo nasze zrozumiało nareszcie i należycie oceniło potrzebę oświaty, i szkoła, czy to przez wzgląd na interes materjalny, czy pod wpływem ogólnego du-

cha czasu, w „wieku dziecka“ powszechnie uznaną została za chleb powszedni dla dzieci; 2) jednostki, stojące na czele środowisk społecznych, odczuwając żywotną potrzebę pracującego ludu, starają się w mniejszym lub większym stopniu potrzebie tej zadosyć uczynić; 3) że nie skorupiejemy, nie skazani jesteśmy na wegietację lub martwotę i stopniowy zanik, ale wybrnęliśmy na szerszy gościniec i kroczymy stale naprzód, zdążając ku pozycji, na której ze zbieranego skrzętnie po drodze materjału mamy nadzieję budować trwałe podwaliny pod wielki gmach przyszłości.

Nie bądźmy jednak nieopatrznemi ani zbyt pewnemi siebie. I na szerokiej drodze można ugrząźć lub zabłądzić, narażając się na niepowetowane opóźnienie i możebną zgubę cennego bagażu. Dla uniknięcia tych dotkliwych ewentualności, winniśmy postarać się o takich przewodników, którzy, umiejąc korzystać z najnowszych wynalazków w dziedzinie techniki, dostarczeniem najdoskonalszych środków lokomocji, skutecznie dopomagaliby nam podążać na równi z temi, którzy nas dotychczas zdystansowali na drodze dziejowego pochodu.

Nie bawiąc się w alegorje i wracając do właściwego tematu, z porządku wypada powiedzieć, że liczebny rozwój danej szkoły jeszcze nie jest jej ideałem. Ten proces odbywa się na podstawie praw ciążenia zbiorowego życia naprzód, wskutek ogólnej ewolucji, dzięki sile potencjalnej, skrytej w łonie ludzkości, a więc niezależnie od szkoły samej, poza obrębem jej działalności oświatowo-twórczej i doskonałości pedagogicznej. Rozwój szkoły w danym razie jest objawem naturalnym, prostym stosunkiem do ilościowego i intelektualnego rozwoju ludności.

Czy szkoła sama w sobie odpowiada zadaniom i celom, czy stoi na wysokości swego przeznaczenia,

to kwestja zupełnie odrębna. Ta ostatnia właśnie, jako najciekawsza i najżywotniejsza, wymaga bliższego rozpatrzenia.

Otóż, aby szkoła mogła być prawdziwie owocną, aby stanęła na wysokości swojego zadania, aby w dziejach ludzkości mogła odegrać tę wielką i potężną misję, jaką ze swych założeń i przeznaczenia wypełnić powinna, musi być postawiona w odpowiednich warunkach. Warunki te dają się sprowadzić do trzech kategorji, mianowicie: warunki administracyjno-państwowe, materjalno-gospodarcze i pedagogiczne. Wszystkie z nich bardzo ważne w życiu szkoły i bez względu na swój odrębny charakter w ścisłej od siebie znajdują się zależności. Nie wypada dlatego żadnego z nich tracić z uwagi, ani świadomie ignorować, jednak, zdążając pod kątem najmniejszego oporu i działając w granicach ściśle określonych, wypada zredukować szersze zamierzenia i poprzestać na rozważaniu warunków pedagogicznych, jako najważniejszych. Te ostatnie, jako najściślej ze sprawą nauczania skojarzone, bez których wyraz „szkoła“ pomyślanym być nie może, były i są prawdziwie aktualną i palącą kwestją czasu. Tymczasem uczelnie, o których mowa, po większej części tych najistotniejszych potrzeb są pozbawione. Te ludne szkoły początkowe, wychowujące i kształcące całe kadry przyszłego pokolenia, miałyby nie być należycie wyposażone w odpowiednie warunki pedagogiczne?—to trudne do uwierzenia, a jednak z przykrością przyznać trzeba, że tak jest w rzeczywistości.

Do kardynalnych i zasadniczych warunków w sensie ujemnym tych szkół zaliczyć wypada brak odpowiednio wykwalifikowanych i wyspecjalizowanych według nowoczesnej modły kierowników. A wzgląd ten, zdaje się, w całym procesie życia szkoły jest najdonioślejszym.

Chwila bieżąca, poczucie obowiązku i sumienie pedagogiczne od nas tego wymaga, ażeby, skorzystawszy z cywilizacyjnego dorobku w dziedzinie pedagogji współczesnej, szkołę postawić w takich warunkach, by można było ją nazwać szkołą dobrą, a nawet idealną. Należy zatym w granicach naszej możności, z całą siłą woli usuwać jej braki.

Kierownikami szkół, objętych niniejszym szkicem, są zwykle pedagogowie, którzy ukończyli studja w „naszych seminarjach nauczycielskich,“ a dlatego posiadają wykształcenie niby specjalne. Bezcelowym byłoby na tym miejscu wdawać się w analizę i ocenę tej specjalizacji. Stan jej ogólny, jak również i wyjątki są mniej więcej znane. Zaznaczyć jednak wypada, że kiedy świat i życie w swoim niepohamowanym rozpędzie biegną naprzód, wzmaga się cywilizacja, opromieniona nieobjętą i bezgraniczną myślą ludzką, szybującą ponad wszelki postęp — programy naszych seminarjów nauczycielskich, nieczułe na nowsze zdobycze kultury, niewrażliwe na szerszy zakres ogólnospołecznego światopoglądu, stoicko zachowują swoją stereotypowość. Nic więc dziwnego, że kwalifikacje seminarzysty są dla dzisiejszego zwyczajnego śmiertelnika na niwie pedagogicznej niedostateczne, a cóż dopiero dla kierownika, nadającego ton szkole, wychowującej i kształcącej nieraz całe tysiące dzieci.

Typowym błędem, a nawet absurdem byłoby twierdzenie, że zasób wiedzy i kompetencji wychowawcy i kierownika powinien być większy w stosunku prostym do ilości powierzonych mu dzieci; nie — ale nasuwa się pomimo woli w danym razie ten niezbity pewnik, że jeżeli nauczyciel wychowujący niewielką ilość dzieci grzeszy brakiem dobrego systemu i małą znajomością swej roli, a wskutek tego nie dochodzi do należytych rezultatów — mniej stąd ofiar,

łecz jakże wielkie i nieobliczalne są straty oświatowe, jeżeli podobny stan rzeczy, który właściwie absencją pedagogiczną nazwać trzeba, wytworzy się w szkole, kształcącej całe masy. Szczęście, jeżeli poszczególne jednostki personelu nauczycielskiego łagodzą i naprawiają sytuację, niedopuszczając do całkowitego obniżenia poziomu szkolnego. Z tej zasady wychodząc, jeżeli można tolerować ubóstwo intelektualne pedagoga szkoły nielicznej, nie można być niewymagającym względem kierownika szkoły prawdziwie ludnej; bo minimalny uszczerbek umysłowy, wyrządzony dziecku przez mniej wzorowy system szkolny, w masie czyni kolosalny niedobór, to krzywda prawdziwa, świadomie wyrządzona społeczeństwu teraz i na przyszłość.

Możebną jest również w podobnych razach i tego rodzaju ewentualność, że kierownik „homo novus“ bez dostatecznych kwalifikacji, nie mając tyle siły woli lub skłonności despotycznych, aby podtrzymać na należnej wysokości swój autorytet kierowniczy, pozwolił swoje prawa ograniczyć do minimum. Taka atrofja kierownictwa jest jeszcze stanem względnie znośnym, gdyż położenie to nie przynosi przynajmniej bezpośredniej szkody. Kierownictwo w takiej dozie jest podobne do owego niewinnego lekarstwa, co „o tyle dobre, że stanu chorego nie pogorszy.“ Najczęściej jednak w takich okolicznościach (szczególniej w obecnych czasach, kiedy równowaga umysłowa społeczeństwa została zachwiana) wywiązuje się ten anormalny i nie sympatyczny objaw, że kierownictwo utraca swoje właściwe cele, a zszedłszy z drogi pedagogiczno-kształcącej i poddawszy się wpływowi z zewnątrz, staje się biernym narzędziem kursującej agitacji, gotowym na usługi ludzi, nic a nic nie mających wspólnego z ideałami prawdziwie i szczerze oświatowemi. Edukacja wówczas schodzi na plan drugi, a dominu-

jące natomiast zajmuje miejsce w szkole domorosłe politykowanie na temat wyrafinowanych haseł, siejących takie ziarna kultury jak fanatyzm, szowinizm, doktrynerstwo, nietolerancja i inne podobne chwasty XX-go wieku. Dla sprawy nauczania złych następstw z takiego stanu rzeczy jest zwykle szereg cały. Rzecz prosta i naturalna, że szerszy światopogląd i pewna doza filozoficznego wyszkolenia ze strony kierownika byłoby w danym razie zbawiennym środkiem do orjentawania się w sytuacji i do izolowania szkoły od ewentualnych konfliktów społeczno-kastowych i innych anomalji.

Powyższe uwagi, bez względu na swoją objektywność, nie mogą być komunikowane jako reguły, wykluczające jakiekolwiek wyjątki. Być bardzo może, że tu i owdzie, w szkołach tego typu znajdą się kierownicy bez wyższego cenzusu naukowego, a którzy zdołali przystosować się do dzisiejszych wymagań czasu i wolni są od zarzutu; sporadyczne te fakty jednak nie zmieniają istoty sprawy wogóle.

Brak wykwalifikowanego kierownictwa—to zastój w wewnętrznym życiu szkoły; obniżenie działalności i sprawności całego jej organizmu; to konglomerat pojedyńczych kółek i trybów licho funkcjonującego mechanizmu,—inaczej wegetacja pedagogiczna bez żadnej perspektywy na jutro. O pracy skoordynowanej przy takich warunkach nie może być mowy, a jakikolwiek postęp pod względem racjonalnego rozwoju umysłów dziecięcych staje się czymś niedostępnym. Na poparcie tych twierdzeń i w celu zwolnienia ich od zarzutu krańcowości i subjetywizmu można przytoczyć następujące argumenty:

1) Przedewszystkim w szkole takiej nie może być żadnej inicjatywy w kierunku zmiany lub ulepszena metod. Przyczyna tego bardzo prosta: działalność kie-

rownika kończy się przeważnie na załatwieniu interesów administracyjnych szkoły wogóle i kontrolowaniu jej mechanicznej sprawności. Co zaś do treści i techniki wykładów, to wdawać się w ten dział szkoły kierownik wprost nie czuje się ani upoważnionym, ani kompetentnym, czy to z braku autorytetu, czy dlatego, że ta dyskrecja uświęcona i usankcjonowana tradycją szkoły, czy też wreszcie leży w jego interesie własnym, by nie narazić się na tremę, lub w gorszym razie nie pokłócić się z teorją pedagogiczną — dosyć, że tego rodzaju eksperymenty rzadko praktykują się w życiu szkoły. Kierownik wobec takiej konjunktury, zrezygnowawszy raz na zawsze ze swoich atrybucji i należnego mu stanowiska kierowniczo-wychowawczego nie zna i nie stara się poznać słabych i ujemnych stron wykładów, wmawia w siebie to przekonanie, że wszystko idzie dobrze, nic zatym nie pozostaje do ulepszenia. Żaden z „młodszych“ nauczycieli do inicjatywy w ogólnych sprawach szkoły nie uważa się za powołanego lub też nie chce robić konkurencji kierownikowi. Zresztą wdawanie się w takie subtelności, jak śledzenie za postępem w dziedzinie techniki pedagogicznej wymaga pewnego poświęcenia się, wysiłku umysłowego i przygotowania, do czego znowu potrzeba pewnych psychicznych podniet z góry. Tymczasem tych ostatnich być nie może.

Oto warunki, dostatecznie wystarczające na wytworzenie się stanu apatji, bierności, pewnej zaniku twórczości w łonie całego personelu nauczycielskiego, a szkoła z roku na rok ciągnie swój wegietujący żywot. Natomiast wobec pomyślniejszych okoliczności możnaby należycie wyzyskać indywidualne zdolności i nieraz dobre chęci poszczególnych nauczycieli, połączyć je w jeden mocny i trwały zespół w celu prawdziwie

intensywnej zarówno wykonawczej jak i twórczej pracy dla dobra szkoły.

2) Brak paralelizmu wykładowego pomiędzy jednakowemi oddziałami; bo, chociaż program przedmiotów jest jeden i ten sam, jednak wykonanie go wskutek przeróżnych okoliczności i pierwiastków indywidualnych nauczycieli, może być bardzo rozmaite i niema czynnika, któryby te anomalje normował.

3) Brak jakiegokolwiek określonego systemu i kierunku, brak jednolitości, przeciwnie tyle oddzielnych szkół ile oddziałów, a tyle systemów, z ilu osób składa się personel—słowem anarchja dydaktyczno-metodyczna.

Zaznaczyć na tym miejscu wypada, że jakkolwiek uwag o paralelizmie i jednolitości szkoły nie trzeba pojmować w sensie bezwzględnie wrogim i przeciwnym indywidualnemu rządzeniu się nauczycielskich jednostek na polu swej pracy, gdyż indywidualizm we właściwym tego słowa znaczeniu ma swoje prawa, jako cenny pierwiastek w historji kultury i cywilizacji ludzkości, i dzisiejsza szkoła, rozumiejąc swoje zadania, jest szczerą jego rzeczniczką—jednak w danym razie indywidualizm powinien być minimalnym i podporządkowanym, popierwsze, pozytywnym zasadom pedagogiki i powtóre, ogólnemu regulaminowi szkoły.

System panowania niekrępowanego indywidualizmu staje się czynnikiem destrukcyjnym i demoralizującym w stosunku karcenia nagannych postępków dzieci. Wśród nauczycieli jedni są zwolennikami kar sztucznych, drudzy naturalnych, a inni znowu zdecydowanemi przeciwnikami wszystkiego tego, co zdradza najmniejszy odcień systemu karnego. Dlatego jedne i te same czyny dzieci bywają w inny sposób karane lub też „pozornie“ tolerowane. Dzieci, co stwierdza codzienna praktyka, wyprowadzają stąd swo-

je logiczne wnioski, a, sądząc nauczyciela podług tego, jak on reaguje na złe ich postępki, obdarzają go mianem „dobrego“ lub „złego“ pana. Utwierdza i potęguje się tym sposobom w przeświadczeniu dzieci to pojęcie, że wszelka kara jest w zupełności zależna od charakteru, temperamentu lub chwilowego nastroju osobnika, wymierzającego sprawiedliwość; tracą wiarę w objektywność karnych środków, a logicznym następstwem takiego stanu rzeczy zwykle bywa moralne bankructwo autorytetu nauczyciela.

Wszystkie powyżej wyłuszczone niedomagania szkoły, stanowiące szereg kolejnych następstw jednego zła, są z natury rzeczy za poważne, ażeby je ignorować; przeciwnie, sprawa wymaga koniecznej i odpowiedniej interwencji w celu jej unormowania.

Czegóż mamy wymagać od kierownika dzisiejszej szkoły ludnej? Odpowiedź łatwa, lecz dosyć obszerna. Przedewszystkim wykształcenia wyższego specjalnego i dużej sumy autorytetu. W subtelnym nauczycielskim zrozumieniu kierownik szkoły dzisiejszej powinien być: nauczycielem i wychowawcą, sumiennym pracownikiem, inicjatorem, orędownikiem, prawodawcą a nawet prezydentem rzeczypospolitej dziecięcej, jak chce Trentowski, — jej duszą, słowem — wszystkim. Jeżeli nazwiemy personel nauczycielski organizmem pracującym, to kierownik jest tego organizmu centralnym organem, jego duszą. Nie można dlatego wyobrazić sobie kierownika inaczej, jak uczonym, biologiem, fizjologiem, pedagogiem, a co najważniejsza—psychologiem. Tym ostatnim winien być nie tylko z fachu, ale z zamiłowania, znać i odróżniać najdrobniejsze atomy umysłowości ludzkiej, czytać jak w otwartej księdze w duszy dziecka, ze spojrzenia, poruszeń, najsubtelniejszych drgnień muskułów wnio-

skować o jego typie, temperamencie, charakterze, a nawet jego inteligiencji.

Kierownik szkoły dzisiejszej powinien posiadać, jeżeli tak wolno powiedzieć, choć jedną maleńką iskierkę z ducha Komeńskich, Pestalozzich, Froeblów, Sullych; nadto kierownik ma być filozofem, mierzącym śmiało przyszłość, gdyż zadaniem jego przygotować młode pokolenie do życia w przyszłości. Tak zasobny nowoczesny rycerz napewno nie da się zwalczyć, nie odda się na usługi kasty lub klasy. nie utraci nigdy z oczu czystego ideału szkoły. Szkoła wówczas, spełniając w całości swoją cywilizacyjną rolę, stanie się prawdziwą bojowniczką wśród mroków, szczerą przyjaciółką ludzkości, krzewicielką humanitaryzmu,,a kierownik jej—to wódz dziejowej batalji, walczącej o palmę zwycięstwa na polu narodowej i ogólno-ludzkiej kultury.

Nie poddając się zresztą zbytnio uczuciom, powracając do realnego punktu widzenia, należy dodać, że czas już, by społeczeństwo nasze a przynajmniej jego mniejszość, wyraźnie zdała sobie sprawę z tego, że wychowanie szkolne dzieci, które zaważy niezawodnie na szali naszej historji, jest kwestją pierwszorzędnej wagi, a dlatego szkoła musi być ze wszech miar *wzorową*. Wysoki poziom szkoły, racjonalność i prawdziwa owocność wychowania—są ściśle uwarunkowane, ze względu na najnowszy postęp techniki pedagogicznej, przez stopień uzdolnienia i przygotowania nauczyciela do tej wykwalifikowanej pracy. Wniosek stąd wyraźny, że szkoła powinna być powierzona w ręce ludziom wykształconym fachowo, wszechstronnie, bodaj filozoficznie.

Pojmujący dobrze swoje stanowisko kierownik szkoły średniej, uważałby sobie za krzywdę powierzyć kierownictwo jeduej z niższych klas nauczy-

cielowi bez wyższych kwalifikacji i bez dyplomu w zakresie pewnej gałęzi wiedzy. Jakże przeto ubogo i po macoszemu w porównaniu z tym wyposażone są szkoły dwuklasowe, imponujące ilością równoległych oddziałów i szorokim programem, a pozbawione solidniejszego i o szerokich aspiracjach kierownictwa. Tej anomalji oświatowej zdaje się niczym nie można wytłumaczyć ani usprawiedliwić. Nie wystarczą w takich razach istniejące rady pedagogiczne, będące zaledwie środkiem paljatywnym, jeżeli szkoła nie posiada rady nadzorczej, skoncentrowanej w osobie kierownika pełnego autorytetu, którego wiedza i twórczość wywierałyby zbawienny wpływ na owocność pracy współpracowników. I tak być powinno.

Z pośród różnych horoskopów i hypotez na temat jaśniejszego jutra, zgódźmy się wyróżnić jedno godne uwagi pytanie, mianowicie: czy szkoła ludowa w czasie przyszłym nie będzie posiadała ludzi z najwyższym wykształceniem i aspiracjami, ściśle przystosowanemi do wielkości zadanie i celów wychowawczych? Zdaje się, na to nie trzeba być prorokiem, by odpowiedzieć twierdząco.

Jeżeli bez uprzedzeń pesymistycznych skalpelem badawczej myśli sięgniemy w dziedzinę perspektywy pedagogicznej, na horyzoncie naszej wyobraźni niezawodnie zarysuje się pełna godności i duchowego bogactwa postać — to nauczyciel „szkoły przyszłości“ — upragniony przedmiot marzeń naszego wieku. Bezwątpienia, nauczyciel szkoły przyszłej będzie przedewszystkim człowiekiem głębokiej pozytywnej wiedzy, filozofem, psychologiem, pedologiem, znawcą najwyżej udoskonalonych metod wykładowych, mistrzem sztuki maksymalnego wyzyskania czasu i indywidualnych zasobów dziecka. Zapewne w praktyce nie będzie się uciekał do energji pięści lub harapa, jako jedynie zba-

wiennych podniet do wzbudzania w dziecku uczuć etycznych lub naszpikowania go pewną sumą „wiadomości pożytecznych.“

Nie,—nauczyciel ten po mistrzowsku będzie pobudzał czynną uwagę i obserwację małego słuchacza do ciągłej pracy w określonym przez siebie kierunku, będzie absolutnie panował nad jego uczuciem, jego jestestwem—etyka i teorja wówczas zrodzą się same, niepostrzeżenie.

Taki ideał winien nam przyświecać na drodze naszej pedagogicznej działalności. W niego zapatrzeni, powinniśmy, w pochodzie naprzód, robić wszystko, co w obecnej chwili możebne, a co niezbędne.

Niemożebną jest rzeczą, aby dziś, naprędce wytworzyć całe kadry wyborowych sił nauczycielskich, bo i cóżby się zresztą z nami, zwykłemi śmiertelnikami stało; ale możebnym jest, aby szkoły te posiadały nie już idealnych, (dziedzina ideałów niedostępna na ziemi), ale prawdziwie światłych kierowników, których wiedza specjalna mogłaby stanowić niewyraźny, zaczątkowy tego „ideału“ konterfekt. Sytuacja taka byłaby pewnym etapem w kierunku tej przyszłości, kiedy szkolnictwo początkowe będzie powierzone ludziom, posiadającym najwyższe wykształcenie specjalne, a okres ten, sądzić wypada, nastąpić musi, chociażby tylko wskutek samej hiperprodukcji sumy wykształconych jednostek.

A oto jeszcze parę uwag na zakończenie niniejszego referatu.

Psychologowie i pedagodzy ostatniej doby dowodzą potrzeby prowadzenia wszechstronnych badań nad dziećmi. Że badania te są niezbędne nietylko w celach czysto naukowego udoskonalenia dotychczasowej umiejętności pedagogicznej, ale i potrzebne jako pomocnicze środki w całym procesie naukowo-wycho-

wawczym, to kwestja na dziś zdecydowana. Jakaż przeto szkoła może być lepszym polem do doświadczeń podług metody porównawczej (statystycznej), jak nie szkoła początkowa ludna, gdzie dowoli można dobierać całe setki dzieci jednakowych lat, a nawet miesięcy. Badania nad dziećmi wyjątkowo praktykują się w niektórych takich szkołach, ale nie są traktowane wszechstronnie i systematycznie.

Zadaniem byłoby kierowników kompetentnych dział ten szkolnictwa podnieść, należycie rozwinąć i upowszechnić. Dlaczego, jeżeli owe szkoły początkowe są w tych szczęśliwych materjalnych warunkach, że mogą posiadać wzorowe gabinety fizyczne, doskonałe pomoce naukowe, to, zdaje się, mogą posiąść i laboratorja pedologiczne.

Dlaczego nie mamy już teraz stosować u siebie takiego naprzykład ergografu, diapazonu, esteziometru i innych przyrządów psychometrycznych. Dlaczego nie mamy badać intelektualnej strony naszych dzieci podług najnowszych metod pedologji. Znamy dotychczas mniej więcej psychikę dziecka angielskiego, francuskiego, niemieckiego, a nie znamy duszy dziecka polskiego, nie znamy wcale jego indywidualności rasowej.

Nadto, szkoła ludowa wogóle, w tym stadjum i w tych warunkach, w jakich się obecnie znajduje, nie może żadną miarą sama sobie wystarczyć dla tej prostej przyczyny, że chociaż ma ludzi chętnych, ale nie posiada w swym składzie ludzi (biorących czynny w niej udział) prawdziwie i gruntownie wykształconych. Nie może sama z siebie udoskonalać metod wykładowych, wydawać ulepszonych podręczników, nie zdolna pracować nad wynalezieniem dla siebie nowych programów i kierunków wychowawczych, natomiast zmuszona jest posiłkować się metodami po więk-

szej części nauczycieli szkół średnich. Można zgodzić się, że stan takiej zależności szkoły początkowej jest dobry, ale można również twierdzić, że sytuacja byłaby daleko korzystniejsza, gdyby metody te posiadały możność wyrastania i krzewienia się na glebie samej szkoły początkowej. Warunki takie—to fundament do konstrukcji pewnej całości.

Otóż, szkoła początkowa ludna byłaby tą całością skończoną, mechanizmem zupełnie doskonałym, mogłaby stanowić sama o swej przyszłości, gdyby jej kierownicy byli ogólnie i profesjonalnie w stopniu wyższym wykształceni. Zawrzałaby wtedy na jej terenie praca twórcza, praca samodzielna, zdolna do obserwacji i „abstrakcji“ swej działalności, do opanowania całkowicie techniki, do zrozumienia i pogłębienia swej idei.

Sądząc objektywnie, przypuszczać należy, że do zrealizowania tej obiecującej imprezy znalazłyby się i środki materjalne, i nie brakłoby ludzi, którzy mogliby zająć te prawdziwe ideowe posterunki.

Wówczas możnaby mieć tę błogą nadzieję, że przynajmniej znaczny odłam naszego szkolnictwa początkowego daleko szybszym tempem podąży naprzód.

F. Jaros.

Wolny najmita.

Przyczynek do wyjaśnienia kwestji niestałości personelu pedagogicznego.

Ważną sprawę poruszyły „Nowe Tory“ w zeszycie za miesiąc sierpień r. b., ogłaszając komunikat Komisji Rozjemczej przy P. Z. N., powstały wskutek zatargu w jednej ze szkół prowincjonalnych, i otwierając nad tą sprawą dyskusję.

Sprawa ta, sprawa wydalenia dwuch nauczycieli przy niezwykłych okolicznościach, jest ciekawą sama w sobie, nabiera jednak specjalnego znaczenia, gdy się zważy, że wykazuje ona, bądź co bądź, pewne słabe strony w organizacji naszego szkolnictwa, pewne braki i niedomagania, które wczas należy usunąć.

Dotychczas o szkolnictwie naszym, jako o organizacji mówiono mało. Nawet rzec można, mało pisano i mówiono wogóle o szkolnictwie, przynajmniej krytycznie. Jest ono otoczone rodzajem tabu, jest palladjum narodu, którego nie waży się dotknąć świętokradzka ręka krytyka, mimo to, że wiele osób zdaje sobie doskonale sprawę z jego braków i wad.

Nawet pisma fachowe zajmują się głównie stroną teoretyczną spraw pedagogicznych, za mało, moim zdaniem, udzielając miejsca rozstrząsaniu strony praktycznej, a mianowicie kształtowaniu się stosunków w młodej instytucji i omawianiu zakresu działalności

różnorodnych czynników, wywierających wpływ na życie szkolne. Być może, okres bieżący, okres wszelakich rewizji i zmierzchu legend da poznać pewne ujemne strony naszego szkolnictwa, zwróci uwagę na nienormalne stosunki panujące często w tej dziedzinie i tym przyczyni się do ich uzdrowotnienia. A że w istocie w szkolnictwie naszym nie panują arkadyjskie stosunki dowodem tego wspomiany komunikat.

Sprawa, echem której jest ów komunikat, to nie wyjątkowa i nie pierwsza — poprostu jedna z wielu. Tylko dzięki sprzyjającym warunkom wyszła na światło dzienne i tym sposobem umożliwiła wymianę zdań i poglądów w tej mierze. Będąc dobrze poinformowanym co do przyczyn zatargu, jaki zaszedł pomiędzy częścią personelu nauczycielskiego pewnej szkoły prowincjonalnej, a władzą owej szkoły, oraz co do przebiegu samej sprawy, pozwolę ją sobie pokrótce zreferować.

W jednej ze społecznych szkół prowincjonalnych wydalono 2 nauczycieli pracujących w tej instytucji od chwili jej powstania t. j. od 5 blisko lat. Wydalono ich „bez motywów,“ zapewniając jednocześnie, że ciężko zgrzeszyłby ten, ktoby zarzucił im cokolwiek, jako ludziom, nauczycielom lub wychowawcom. Nie pomogły protesty uczniów, rodziców i współkolegów. Roma locuta, causa finita. Władza szkolna w osobie dyrektora i Rady Opiekuńczej motywów nie podała żadnych, oświadczając wyniośle, że nie jest obowiązaną do tego; odrzuciła propozycję załatwienia i wyjaśnienia sprawy przez wybraną instytucję, bądź nauczycielską, bądź społeczną: jednym słowem, zamknęła wszelką drogę do rehabilitacji i oczyszczenia się z niewiadomych zarzutów.

Jedyny motyw, jaki przytaczali na usprawiedliwienie swego krokn, to ten, że nauczyciel jest naje-

mnikiem o rocznej li tylko umowie. Rok się skończył, więc strona może umowy nie odnowić bez konieczności podawania motywów. A zatym, w oczach owej władzy szkolnej nauczyciel jest czymś w rodzaju robotnika sezonowego, wolnego najmity. Z relegowanemi nauczycielami zsolidaryzowało się kilku innych, oburzonych podobnym postępowaniem, i wszyscy, po krótkiej, a beznadziejnej walce, zmuszeni byli opuścić mury szkolne.

Sprawa pozornie dziwna i dla osób niewtajemniczonych w arkana polityki szkolnej niezrozumiała, nie tak rzadka jednak jakby się zdawało. Takie sprawy zdarzają się często w różnych punktach kraju i dziwnym jest, że na ten fakt znamienny dotychczas nie zwrócono baczniejszej uwagi. Do prasy wiadomości o ciągłych zmianach w składzie personelów nauczycielskich przedostają się rzadko, a jednak te zmiany, to zjawisko tak stałe i coroczne jak przelot ptaków. Osoby znające bliżej stosunki szkolne dziwią się nawet, jeżeli nauczyciel wytrwa czas dłuższy w jednej szkole. Większość nauczycieli prowincjonalnych zmienia ciągle miejsce zamieszkania i warsztat pracy, przejeżdżając całe Królestwo wzdłuż i wszerz i gruntownie, a praktycznie zaznajamiając się się z jego gieografją.

Że objaw to wysoce nienormalny i dla rozwoju szkolnictwa nader szkodliwy—rzecz jasna. Szczegółowo i wszechstronnie kwestja ta została omówiona w wymienionym powyżej komunikacie i wreszcie w artykule p. L. Zarzeckiego, drukowanym we wrześniowym zeszycie „Wychowania.“ Pan Zarzecki nie ograniczył się do stwierdzenia szkodliwości ciągłych zmian w składzie personelu nauczycielskiego, lecz podał domniemane przyczyny, powodujące jego niestałość i zmienność. Nie odrzucając w zasadzie żadnej z wy-

mienionych przez p. Zarzeckiego przyczyn, pozwolę sobie przytoczyć inne, zbyt często powodujące nieustanne wędrówki nauczycieli za chlebem.

Moim zdaniem, zmiany w składzie personelu powstają najczęściej wskutek zatargów nauczycieli z t. zw. władzą szkolną, a podścieliskiem tych zatargów, jak słusznie zauważyła Komisja Rozjemcza, są nieuregulowane stosunki pomiędzy osobami stanowiącemi zarząd szkoły. Właściwie zaś zbyt energiczne regulowanie lecz w niepożądanym kierunku. Rozpatrzmy owe składniki zarządu i zakres ich działalnosci Mam tu na myśli, jak i wogóle w całym niniejszym artykule, jedynie szkoły społeczne, oparte na trwalszych podstawach i rokujące więcej nadziei na przyszłość.

Otóż w szkołach naszych upatruję cztery takie składniki zarządu, jakby cztery wrogie sobie często obozy, a są niemi: 1) Społeczeństwo miejscowe w osobach swych przedstawicieli, czyli t. zw. Rada Opiekuńcza; 2) Kościół w osobie księdza prefekta; 3) dyrektor szkoły, i last and least, 4) personel nauczycielski. Zwykle trzy pierwsze obozy zawiązują przymierze zaczepno-odporne przeciwko czwartemu.

Poniżej będę rozpatrywał jedynie stosunki wzajemne pomiędzy Radą Opiekuńczą, dyrektorem i nauczycielami, pomijając zupełnie osobę księdza prefekta. Nie dla tego jednak abym nie oceniał przemożnego wpływu, jaki wywiera on na sprawy szkolne, nawet na niestałość personelu, lecz właśnie dla tego. Ocenienie jego wpływów i działań jest rzeczą tak trudną, że kwestji tej należałoby poświęcić daleko więcej miejsca niż mogę to uczynić obecnie. W interesującej nas obecnie kwestji wpływy kościoła idą drogą okólną, via Rada Opiekuńcza i dyrektor i nie dają się zauważyć bezpośrednio.

Zwróćmy uwagę na obóz pierwszy, najpotężniejszy czynnik zarządu szkoły. Mówię najważniejszy, gdyż jest takim, jeżeli nie de jure, to przynajmniej de facto.

Społeczeństwo nasze jako całość mało lub wcale nie interesuje się stanem i rozwojem szkoły polskiej. Toleruje ją raczej. Posyła swoje dzieci, bo tak wypada, chwali szkołę bezkrytycznie lub bezkrytycznie gani, lecz mowy niema o zainteresowaniu żywym, serdecznym, o istotnej dbałości o rozwój i szerokim współdziałaniu. Górnolotnych frazesów, jakiemi szafuje się przy różnych okolicznościach, nie sposób oczywiście uważać za dowód istotnego zajęcia się szkołą. Obojętność społeczeństwa jaskrawo maluje zupełne fiasco t. zw. zebrań rodzicielskich. urządzanych w celu zbliżenia społeczeństwa do szkoły i wciągnięcia go do czynnej pracy, a także kłopoty finansowe szkół naszych. Żywsze zainteresowanie wzbudza jedynie pytanie, ile wypadnie w roku bieżącym dopłacić do szkoły. Jeżeli deficyt wypadł znaczny zrywa się burza niezadowolenia i zjawiają się liczne projekty, mające na celu zmniejszenie owego deficytu. Zbyteczna rzecz nadmieniać, że projekty te są zawsze jednakowe: zmniejszyć kredyty na bibljotekę i laboratorja, obciąć pensje nauczycielom. Szczególnie ten ostatni projekt jest często podawanym. Nauczyciele mają za dużo, „pobierają gubernatorskie pensje,“ jak wyraził się pewien prezes R. O., „za nasze pieniądze zagranicę jeżdżą,“ woła jeden z wybitniejszych przedstawicieli miejscowego społeczeństwa.

Na tym w większości wypadków kończy się udział społeczeństwa w pracy nad dobrem i rozwojem szkoły. Na ogólnych dorocznych zebraniach bywa nader mała ilość osób. Przychodzą ci nieliczni, wysłuchają ze znudzeniem sprawozdania za rok ubiegły,

podziękują Radzie Opiekuńczej za gorliwą pracę, czasem wygłoszą jaki wytarty komplement pod adresem dyrektora, znacznie rzadziej nauczycieli i rozchodzą się z mocnym przekonaniem, że szkoła jest za drogo prowadzona. Wobec obojętności społeczeństwa właściwemi gospodarzami szkoły są członkowie R. O. i oni też rządzą w szkole. Teoretycznie R. O. zdaje sprawozdanie ze swych czynności przed założycielami, lecz, jak nadmieniłem, ci ostatni nie interesują się zbytnio sprawami szkolnemi i sankcjonują zawsze wszelkie rozporządzenia R. O. z wyjątkiem finansowych, które niejednokrotnie podlegają krytyce. I choćby R. O. popełniła krzyczącą niesprawiedliwość względem nauczycieli, choćby rozporządzenia jej i gospodarka w szkole były zgubne dla instytucji, tamując jej swobodny i prawidłowy rozwój, będą one sankcjonowane, o ile nie pociągają za sobą skutków nieprzyjemnych dla kieszeni samych założycieli.

Taka jeneralna sankcja wypływa z trzech względów: po pierwsze, bo to nikogo nie obchodzi, a nic nie kosztuje; po drugie — trzeba podtrzymać prestige społeczeństwa (wzgląd ten odegrywa rolę decydującą podczas nieporozumień między R. O. a nauczycielami), i wreszcie po trzecie — z obawy: Członkami R. O. bywają zwykle bardziej wpływowi i możni przedstawiciele społeczeństwa. Gdyby jaki założyciel ośmielił się wystąpić z krytyką czynności R. O. mógłby ściągnąć na swą głowę nader nieprzyjemne skutki pod postacią odmowy udzielenia pożyczki w miejscowym Towarzystwie Pożyczkowym lub innej nieprzewidzianej szykany. Śmiałek taki wśród innych „trzeźwych“ obywateli poparcia nie znajdzie. Gdy w pewnym mieście zarządzenia R. O. wywołały objawy niezadowolenia, i pewien założyciel zaproponował zwołanie zebrania nadzwyczajnego, do czego potrzebne było zebranie

pewnej ilości podpisów, na liście przygotowanej nie położył swego podpisu nikt. Wielu uznawało potrzebę zwołania zebrania, lecz każdy bał się podpisać, gdyż groziło mu to zemstą członków R. O., posiadających rozległe wpływy i mających dobrą pamięć. W jednym tylko wypadku założyciele występują śmiało, a mianowicie wtedy, gdy rzecz idzie o pieniądze. Ale wtedy wszyscy idą ławą, a wiadomo, że gromada to wielki człowiek.

Szkoła zatym stanowi jakby prywatną własność R. O. którą ona może rozporządzać według swej woli. I członkowie R. O. sami zapatrują się na szkołę w ten sposób, dowodem czego są słowa jednego z członków R. O. pewnej szkoły. Pan ów, interpelowany przez grono osób o przyczyny wydalenia nauczycieli, odparł: „Dziwią mię bardzo te pytania, bo czyż ja nie mogę wydalić swych oficjalistów?“ Wobec takiego pojmowania swego stanowiska łatwo odgadnąć jaki stosunek zachodzi pomiędzy nauczycielami a Radą Opiekuńczą. Nauczyciel uważany jest za jednostkę nic nieznaczącą, o którą nikt się nie upomni i którą można zawsze z największą łatwością zastąpić inną. Stąd wyradza się pogarda z jaką traktuje się nauczycieli, tych „łapsów z pod płotu,“ według eleganckiego wyrażenia pewnego członka R. O., pogarda wyraźnie przebijająca zawsze i wszędzie, czasem tylko maskowana zewnętrzną uprzejmością. „Gwizdnę tylko, mawiał pewien prezes R. O., a będę miał ich tylu, ile chcę.“ Pozwalam sobie wątpić, aby wyrażenia w rodzaju przytoczonych dobrze wpływały na utrwalenie powagi nauczyciela, tymbardziej, że nikt się z niemi zbytecznie nie ukrywa i te wyrażenie, mające świadczyć o potędze R. O., a mizernym stanowisku nauczyciela przedostają się szybko do wiadomości młodzieży.

Nie od rzeczy będzie tu wspomnieć, że nie tylko R. O. lecz i większość społeczeństwa niechętnym patrzy okiem na nauczycieli. Są oni bowiem chodzącym wydatkiem, czymś w rodzaju tolerowanego pasorzyta społecznego. Niby każdy przyzna, że ci ludzie pracują, lecz ostatecznie to wszystko tak drogo kosztuje, a tu czasy takie ciężkie. Zresztą „za dużo im płacą, są tacy, którzy biorą po dwa tysiące rubli rocznie i więcej nawet.“ „Za moich czasów płacili nauczycielom mniej, a jakie jednostki wychodziły ze szkół, jak wysoko stała nauka. Zdania takie daje się nader często słyszeć. Każdy wyjazd nauczyciela zagranicę, każdy znaczniejszy wydatek, nawet wysłanie żony na kurację, spotyka się z niechętnym szemraniem.

Wróćmy jednak do R. O. Należy zauważyć, że kompetencje R. O. znacznie się rozszerzyły w porównaniu z zakresem ich działalności za czasów istnienia szkoły rosyjskiej. Wtedy R. O. była instytucją czysto finansową, która winna była dostarczać środków na utrzymanie szkoły. Teoretycznie udział całego społeczeństwa w sprawie wychowania jest rzeczą nader pożądaną, lecz, niestety, w praktyce zbyt często szkoła na tym traci. I nic dziwnego, bo wszak do owocnego współdziałania potrzebne jest pewne zrozumienie spraw szkolnych i nieprzeparta chęć do popierania rozwoju szkoły. Jeżeli zaś my, nauczyciele, jak to niejednokrotnie zaznaczano, wskutek braku doświadczenia i przygotowania nie odpowiadamy w zupełności wymaganiom, to dziwić się nie można, że wśród członków R. O. spotykamy najzupełniejszą pedagogiczną ignorację. A owa płomienna chęć dobra szkoły nie jest znów tak płomienną, jak tego wymaga teorja. I dla tego też to współdziałanie niezawsze wychodzi na dobro szkole. R. O. jednak, rozumiejąc, że pieniądz jest owym nervus rerum, bez którego szkoła nie mogłaby istnieć,

rozumiejąc zatym swą przewagę, a pobudzani przez próżność i chęć władzy, żądają nie tylko dopuszczenia do współdziałania, lecz naczelnego zwierzchnictwa nad szkołą. Wymagają decydującego głosu we wszelkich kwestjach, twierdząc, że człowiek inteligientny może zabierać głos i decydować w tak prostych, w ich mniemaniu, kwestjach, jak pedagogiczne.

W niektórych szkołach R. O. decydują o usunięciu ucznia ze szkoły i, jeżeli założą swe veto, Komitet Pedagogiczny nie może usunąć ze szkoły nawet najszkodliwszej jednostki. Członkowie R. O. zabierają głos przy układaniu programów szkolnych, żądając nieraz od nauczycieli, aby usunęli ten lub ów dział programu, który nie odpowiada ich gustom lub zapatrywaniom. I zabierają głos nie jako dyletanci, lecz jako znawcy przedmiotu. Ex-powiatowy lekarz mieni się znawcą teorji ewolucji, zapewnia, że i on kiedyś był farysem, był jej zwolennikiem, że ona powstała przy nim, o mało nie mieni się osobistym przyjacielem i współpracownikiem Darwina, twierdzi jednak, że jak się później przekonał, teorja ta nic nie warta. Żąda się więc od nauczyciela nauk przyrodniczych, aby się zobowiązał, że na wykładach swych ani słówkiem o teorji tej wspominać nie będzie. „Albowiem młodzież winna korzystać z doświadczenia starszych, aby uniknąć wielu błędów i rozczarowań.“ Adwokat powołuje się na swoją długoletnią działalność korepetytorską za młodych lat, uważa się za znawcę pedagogiki i poucza o obowiązkach i zadaniach nauczyciela. Przykładów takich, równie humorystycznych możnaby przytoczyć wiele. Gdyby to było tylko wypowiadanie swego zdania, omawianie pewnego zagadnienia z różnych punktów widzenia, możnaby temu przyklasnąć, lecz z owemi desideratami związana jest presja, w słowach tych prowincjonalnych luminarzy niedwuznacz-

nie brzmi groźba, skierowana pod adresem tych nauczycieli, którzy ośmieliliby się nie zastosować do wyrażonych życzeń. Dodać należy, że między temi kierującemi członkaml R. O. znajduje się wielu takich, którzy byliby prawdziwą ozdobą każdego kraju analfabetów. Rzecz oczywista, że takie postępowanie R. O. nie posunie rozwoju szkolnictwa ani o krok naprzód.

Prawda, tylko niektóre szkoły mają tak energiczne i wszechstronnie utalentowane Rady Opiekuńcze. W innych uczelniach R. O., zachowując ogólne zwierzchnictwo, pozostawiają rozstrzyganie spraw pedagogicznych dyrektorowi, a same zabawiają się w prowadzaniem najdalej idących oszczędności. Na posiedzenia pedagogiczne wysyłają swego milczącego delegata, a same in corpore unikają zetknięcia z ciałem pedagogicznym i nieraz trzeba nielada wysiłku, aby nakłonić R. O. do odbycia wspólnego posiedzenia z nauczycielami w jakiej ważnej kwestji. Dyrektorowie też nie lubią, gdy nauczyciele komunikują się bezpośrednio z R. O. Wolą oni pośredniczyć i wyciągać korzyści z takiego pośrednictwa.

Stosunek dyrektora szkoły do R. O. jest nadzwyczaj prostym: jest on bowiem całkowicie od niej zależnym. Ona go wybiera, ona jest mocna odnowić z nim umowę na przyszłość lub nie. A z czynności swych, jak wiadomo, R. O. nie zdaje sprawozdania przed nikim, i od nikogo w razie potrzeby nie może dyrektor oczekiwać pomocy. Trzeba zatym być lojalnym i stosować się do udzielonych z góry wskazówek. A szkolnictwo nasze, jak obrazowo wyraził się jeden z dyrektorów, „trzeszczy na wszystkich szwach.“ Ilość szkół zmniejszyła się znacznie w porównaniu z niedawno ubiegłym okresem początków organizacji szkolnictwa i można przewidywać, że zmniejszanie potrwa nadal. A zatym, o ile się ma niezłą, bądź co

bądź, jak na dzisiejsze ciężkie czasy posadę dyrektora, trzeba ją szanować i nie narażać się na poszukiwanie nowej z problematycznym rezultatem. Uległość zaś musi być tym większa, im kwalifikacje i ilość wykładanej pracy są mniejsze. Wiedząc o trudności znalezienia pracy, R. O. zwykle nader szybko ujarzmiają dyrektorów, dając im do zrozumienia, że o ile ci ostatni nie będą stosowali się do ich żądań, będą zmuszeni się rozstać.

W początkach dyrektorowie czasem próbują się opierać, lecz prędko przychodzi chwila opamiętania i dyrektor zgadza się na formułkę R. O.: „Dyrektor jest władzą nauczycieli, Rada zaś Opiekuńcza—władzą dyrektora.“ Dyrektor poświęci najżywotniejsze interesy nauczycieli dla przypodobania się „władzy.“ Dyrektor przestaje myśleć o szkole, a głowę sobie łamie nad tym, jak utrwalić swe stanowisko. W nagrodę za swój serwilizm otrzymuje prawo sądu i miecza nad nauczycielami i pensja jego nie zmniejsza się, choć inne pozycje w budżecie szkoły ulegają oskalpowaniu. W szkole dyrektor staje się ultima ius i ultima ratio, czego nie było w liberalniejszych szkołach rosyjskich, gdzie najwyższą instancją w obrębie szkoły był Komitet Pedagogiczny, a dyrektor był jedynie wykonawcą jego postanowień. Bezpośrednio nauczyciele nie komunikują się z R. O. Według ustawy, na posiedzeniach R. O. oprócz dyrektora powinien być i delegat od nauczycieli, lecz w wielu szkołach delegat ten nie jest dopuszczany, albo otwarcie zupełnie, albo pod różnemi pozorami. Naprzykład R. O. nie urządza specjalnych posiedzeń, lecz tylko prywatne pogawędki z dyrektorem, a na takie naturalnie nie ma obowiązku zapraszania przedstawiciela nauczycieli. A bywa i tak, że istotnie niema potrzeby urządzania posiedzeń, gdyż

mieście doskonale wiedzą uczniowie dokąd poszedł dyrektor.

Przy takich kierownikach trudno wyrobić się na dobrego nauczyciela—prawda? Nieudolność i niedbalstwo niektórych dyrektorów jest tajemnicą publiczną i w mieście głośno o tym mówią tak dorośli jak i młodzież. Wie o tym bardzo dobrze i Rada Opiekuńcza i na zarzuty czynione sobie w tym względzie odpowiada: „My wiemy, że dyrektor jest zły, lecz dobry dyrektor żądałby większego wynagrodzenia.“ Tutaj nie tyle względy finansowe odgrywają rolę, lecz głównie to, że dyrektor taki jest człowiekiem absolutnie posłusznym. Mówiąc nawiasem, są szkoły, gdzie dyrektorami są amatorowie poświęcający szkole tylko czas wolny od zajęć zawodowych.

Jeżeli takich mamy dyrektorów i oni tak rozumieją swe zadania, to szkolnictwo nasze zawsze będzie kuleć i biadania nad słabym przygotowaniem nauczycieli nic nie pomogą. Podziwiać jedynie należy młodzież, która mimo to garnie się do szkoły, no i można się dziwić rodzicom, którzy nie domagają się zmiany na lepsze.

Nawet tacy źli i niedbali dyrektorowie posiadają pełnię władzy w stosunku do nauczycieli. Jeżeli w szkole zostającej pod zarządem takiego dyrektora, nauczyciele zamykają oczy na wszystko, „odrabiają“ tylko swoje lekcje i nie troszczą się o nic więcej, wszystko idzie dobrze. Lecz, niestety, czasem wśród personelu pedagogicznego trafiają się ludzie, którzy nie chcą ograniczać swej działalności do „odwalenia“ pewnej ilości godzin i pobrania za to przepisanej płacy. Tacy wnoszą do szkoły ferment: dobijają się o kredyty na bibljotekę i laboratorja, nie chcą stosować się do wskazówek pedagogicznych Rady Opiekuńczej, domagają się o pisma pedagogiczne i specjalne posiedze-

nia, ba, krytykują nawet postępowanie dyrektora. Ludzie ci prędko stają się niedogodnemi dla zwierzchnika, miłującego nadewszystko spokój i obawiającego się krytyki jak ognia. Nic im zarzucić nie można, gdyż wypełniają swe obowiązki i idzie nawet z niemi miłość młodzieży.

„Normalny" bieg szkoły zostaje jednak zakłócony i nieszczęśliwy dyrektor nie może znaleźć spokoju. Dopiero miesiąc kwiecień kładzie kres dalszym utrapieniom. Nie odnawia się z takiemi wichrzycielami umowy na rok przyszły, wydala się „bez motywów." Tym łatwiej to uskutecznić, gdyż ludzie tacy narażają się zwykle i Radzie Opiekuńczej. A zresztą dyrektor jest pośrednikiem pomiędzy nauczycielami a R. O., może przedstawić sprawę we własnym oświetleniu i bywały wypadki, że dyrektor rozmyślnie informował fałszywie, aby tylko tym pewniej dopiąć swego celu.

Wydalenie nauczyciela jest sprawą bardzo prostą i dającą się łatwo i bez niebezpieczeństwa przeprowadzić. Do kogóż bowiem zwróci się poszkodowany nauczyciel? Tutaj wola dyrektora jest prawem. Wydala się pewnych nauczycieli, na ich miejsce przyjmuje się innych. W roku następnym, o ile zajdzie potrzeba, znowu powtarza się podobną operację, aż wreszcie drogą takiego doboru sztucznego dochodzi się do posiadania „zgranego" personelu pedagogicznego, z którym już „można pracować."

Jednostki bardziej samodzielne, posiadające pewne zdanie muszą prędzej czy później szkołę opuścić. Szkoła staje się nie duszą zbiorową, lecz zbiorem ludzi bez zdania, patrzących na wszystko oczami dyrektora. Gdyby dyrektorami byli zawsze ludzie wyjątkowi, obdarzeni zaletami umysłu i serca, posiadający wiedzę rozległą i długotrwałą praktykę, można byłoby

się z tym do pewnego stopnia godzić. Lecz warunek ten jest niemożliwy do spełnienia szczególniej u nas. Dyrektorowie zaś przeciętni, nie mówiąc już o wyjątkowo złych, zapełniają szkoły ludźmi bezbarwnemi, bez zdania, bez wyraźnych dążeń, z wielką szkodą dla sprawy wychowania. Doszło do tego, że przy angażowaniu nauczyciela główną uwagę zwraca się na jego „cichość.“ Pewien dyrektor, gdy jeden z nauczycieli wymieniał zalety kolegi, który pragnął objąć wakującą posadę, słuchał obojętnie, lecz gdy z ust protegującego padł przymiotnik „cichy“ ożywił się i zawołał: „o takich nam potrzeba“ i zaangażował go. Gdy piszący niniejsze słowa starał się o posadę w pewnej szkole, zapytano go o dwie rzeczy: 1) czy ma świadectwo, 2) w jakich stosunkach był z dyrektorem. O lata pracy i referencje co do uzdolnienia i wykształcenia nie pytał nikt, lecz za to skrzętnie zbierano informacje, czy aby cichy. W pogoni za ową upragnioną cichością poświęca się nieraz wszystko. Byłem w szkole, gdzie na nauczyciela nauk przyrodniczych przyjęto takiego, który tylko tyle znał te przedmioty, ile nauczył się w szkole realnej, którą ukończył. Miał świadectwo zaś nauczyciela matematyki. Ale był cichym. Często co prawda, oprócz cichości przeważają szalę i inne zalety, np. jeżeli się jest stryjecznym bratem członka R. O., córką dyrektora lub inną uprzywilejowaną jednostką.

Dzięki wielkiemu zapotrzebowaniu ludzi cichych, w wielu szkołach znajdujemy znaczną ilość nauczycieli ludowych, bez wyższego wykształcenia, jest to bowiem materjał potulniejszy, łatwiej dający sobą powodować i prędzej oswajający się z pierwszym obowiązkiem nauczyciela, zasadą głoszoną zupełnie otwarcie, a mianowicie: „Uczyć i słuchać się, od myślenia jest dyrektor i Rada Opiekuńcza.

Tacy nauczyciele stanowią *podporę tronu dyrektorskiego* oddani i wierni bez zastrzeżeń idą za skinieniem dyrektora. Są też za to odpowiednio wynagradzani.

W szkołach, gdzie nauczyciele „głośni“ nie zostali jeszcze doszczętnie wytępieni, tworzą się w gronie personelu nauczycielskiego wrogie obozy, rośnie niechęć wzajemna, a nierzadko śród „cichych“ plenią się chwasty donosicielstwa. Nowy nauczyciel, przybywający do szkoły jest mierzony nieufnym okiem, pilnie badają współkoledzy jego zachowanie się i każde wyrzeczone słowo. Trzeba bowiem ustalić do jakiej partji zaliczyć nowoprzybyłego i czy można przy nim głośno wyjąwić swe zdanie. A często nieostrożnie rzucone słowo może pociągnać za sobą nader nieprzyjemne skutki. Dyrektorowie żalą się nieraz na brak zaufania i serdeczności ze strony nauczycieli, lecz trudno, to rezultat despotycznych rządów.

Los nauczycieli wydalonych bez motywów jest nie do pozazdroszczenia. Mniejsza o to, że opinja publiczna przypisuje ich wydalenie najrozmaitszym przyczynom jak to: pobieranie łapówek, niemoralność etc. Czasem tacy nauczyciele zwracają się do instytucji fachowych, uzyskując różne wyroki, mające jedynie moralną wartość. W rzeczy samej tracą na tym, gdyż rozmazują sprawę i tym utrudniają sobie wstęp do innych szkół. A dostać się do innej szkoły nie jest znów tak łatwo. Opinja takiego nauczyciela jest mocno nadwerężona, a wobec wielkiej konkurencji ze strony cichych współkolegów, wynalezienie pracy jest rzeczą trudną. Dyrektorowie szkół boją się takich i nie chcą narażać się na możliwe nieprzyjemności. A nawet i tacy kierownicy, którzy nie gonią za cichością i nie obawiają się krytyki zastanawiają się, czy jednak ów nauczyciel naprawdę czego nie przeskro-

bał. Wiadomo bowiem jakich to ludzi wydalają „bez motywów.“ Otóż część takich nauczycieli musi opuścić zawód pedagogiczny, część idzie do szkół rządowych, a niektórzy wreszcie dostają się do szkół polskich, gdzie odrazu idą pod obserwację. Lecz tacy banici po kołataniu tu i owdzie mądrzeją zwykle bardzo prędko. Rozumieją dobrze, że drugi raz taka sztuka może się nie udać, gdyż szkół mało, a nauczycieli ilość ogromna. Widząc zaś, że ludzie cisi i pokornego serca opływają we wszystko, że położenie ich w szkole jest pewniejsze, albo sami stają się cichemi, albo pozostają opornemi lecz w duchu. Nie wypowiadają swych zapatrywań, automatycznie wypełniają swe obowiązki i już nie myślą nad tym, jak podnieść szkołę, jak zapewnić jej rozwój. Do pracy zniechęcają się. W szkole niema wymiany zdań i niema prawdziwej owocnej pracy, jest tylko jej surogat, a sham labour. Pyłem zapomnienia pokrywają się książki i czasopisma pedagogiczne, gdyż „cisi“ ich nie potrzebują, a „głośnym“ one nie pomogą. O roztrząsaniu spraw wychowawczych niema mowy. W szkole zapanowuje rutyna i atmosfera duchowego bezwładu. Szkoła staje się nie tą nową szkołą o jakiej marzyło społeczeństwo, lecz przekładem jedynie dawnej szkoły na język polski. Jak można bowiem wymagać, aby wyrabiali charakter młodzieży, uczyli mieć własne zdanie ci, którym charakteru i zdania mieć nie wolno, najmici niepewni jutra, licho wynagradzani i jeszcze gorzej traktowani. I może właśnie szkoła nasza nie wypełniła wielu przyrzeczeń dlatego, że za dużo jest nauczycieli „cichych,“ że kształci się ich i wyrabia systematycznie. Nikt nie dopomina się o reformę wychowania fizycznego, nikt nie kołacze o kredyty na pomoce naukowe. Może wskutek obniżania powagi nauczyciela, spychania go do poziomu najemnika, słaba

jest karność młodzieży, słabo rozwinięte czytelnictwo i zapał do nauki. Jak nauczyciel może przekonać uczniów, że pracować trzeba, gdyż wiedzą i pracą cudów dokonać można, gdy w duszy jest innego zdania, gdy wie, że w życiu często inne względy rozstrzygają o powodzeniu. Fałsz taki młodzież odczuje i chybi się celu. Pod pewnemi względami szkoła nasza stoi niżej od liberalniejszych z dawnych szkół. Dawniej nie wolno było umieszczać w klasie więcej niż 40 uczniów, dzisiaj mamy po 60 i więcej. Nie chcę, aby posądzono mię o przesadę, że wszystkie braki szkoły przypisuję despotyzmowi kierowników i pognębieniu stanu nauczycielskiego. Sądzę jednak, że bezprzykładnie zależne i niepewne położenie nauczyciela przyczynia się w znacznym stopniu do utrwalenia tych braków.

Uzdrowienie może nastąpić tylko wtedy, gdy jest krytyka, a krytykować nam nie wolno. Trzeba raz zerwać z oczu różowe szkła, przez jakie patrzymy na nasze szkolnictwo. Trzeba mówić i pisać nie ukrywając nieprzyjemnych faktów.“ Trzeba rozrywać rany nasze, aby nie zarosły błoną upodlenia.“

Streszczam się: Nie odrzucając w zasadzie innych przyczyn, powodujących niestałość personelu nauczycielskiego, choćby i tych, które wymienił p. Zarzecki, twierdzę jednak, że na tułaczkę nauczycieli mają olbrzymi wpływ i przyczyny wyłuszczone przezemnie t. j. niepowołane wtrącanie się przedstawicieli społeczeństwa do spraw czysto pedagogicznych i despotyzm wielu kierowników, którzy dla miłego spokoju, dla różnicy zdań, dla pokrycia swego próżniactwa lub nieudolności, dla jakiejś antypatji lub chęci wyrobienia posady dla kuzyna wpływowej osobistości usuwają ze szkoły pożyteczne jednostki. W tym też leży przyczyna dążenia nauczycieli do „weselszej“ Warszawy.

Nie o wesołość tu chodzi, lecz o wyswobodzenie się z pod jarzma moralnego z pod poniżającej, a bezwzględnej zależności. Nauczyciel w Warszawie traci dużo czasu, rozprasza się, musi pracować nawet więcej, aby zarobić na utrzymanie, lecz więcej pozostaje sobą, nie jest tak zależnym od chimery jednej osoby jak jego kolega prowincjonalny, który nigdy nie jest pewien, czy pozostanie na rok przyszły w tej samej szkole. Bo jeżeli dyrektorowi co przyjdzie do głowy, jeżeli zjawi się jaki protegowany; to miejsca dla nauczyciela może zabraknąć i trzeba wędrować w świat. W Warszawie ryzykuje się mniej, gdyż ma się lekcje w wielu szkołach i strata pewnej ilości godzin nie pociąga za sobą ruiny. Jeżeli do tego dodamy możność kształcenia się w Warszawie: bibljoteki, muzea, odczyty etc., przestaniemy się dziwić, że do owej Mekki dążą wszyscy parjasi prowincjonalni. Rzecz oczywista, że są różni ludzie, są zapewnie i tacy, dla których wesołość jest główną atrakcją.

Jeżeli stosunki w omawianej dziedzinie nie ulegną gruntownej rewizji i sanacji, jeżeli samowola nie zostanie ukrócona w jakikolwiek sposób, możemy oczekiwać wielkich strat dla szkolnictwa naszego. Powaga nauczyciela będzie się obniżała coraz bardziej, jego znaczenie społeczne i wpływ na młodzież sprowadzą się do zera. Nasze szkolnictwo nie będzie posiadało nauczycieli, lecz albo milczących pachołków, ślepo wykonywujących rozkazy, lub korepetytorów jeno, ludzi, którzy będą traktowali swoje zajęcie jako czasowe, dążąc wszelkiemi siłami do wyrwania się z domu niewoli. Ilu już teraz jest takich zniechęconych, którzy głowę sobie łamią nad środkami złamania pęt i ucieczki. I dziwić się nie można. W warunkach tak opłakanych idea sama powoli zamiera, a z zamarciem idei przychodzą refleksje na temat rentowo-

ści zajęcia i ewentualnej przyszłości — refleksje nie wesołe.

Jakże jest wyjście z tego położenia, jakie środki można i należy przedsięwziąć w celu uzdrowotnienia stosunków? Ja widzę tylko jeden jedyny środek w naszym obecnym położeniu: zrzeszenie się nauczycieli w jedną potężną organizację. Z organizacją taką musieliby liczyć się wszyscy pracujący w zawodzie pedagogicznym, choćby nawet do niej i nie należeli. Miałaby ona wielkie znaczenie moralne i nawet mogłaby przeprowadzać swe postanowienia siłą, zabraniając np. swym członkom obejmowanie pewnych posad, o ile naturalnie rzeczy zaszłyby tak daleko. Stałaby się ona tym, czego niema u nas zupełnie — opinją. Z siłą taką musiałoby się liczyć i społeczeństwo. Wtedy zniknęłyby niesnaski i niesprawiedliwości, przynajmniej w znacznym stopniu. Pokrzywdzony mógłby liczyć na to, że sprawę jego rozpatrzą bezstronnie i wydadzą wyrok sprawiedliwy, a nie byłoby tak jak dzisiaj, gdy jedna osoba jest zarazem oskarżycielem, sędzią i wykonawcą wyroku.

Myśl, uwolniona z pęt ciągłej obawy o jutro, stałoby się swobodną, co tylko korzystnie odbiłoby się na stanie naszego szkolnictwa. Powstanie takiej organizacji jest naturalnie muzyką przyszłości. Czym jednak mniej odległą będzie ta przyszłość, tym lepiej i dla nas i dla idei.

W. N.

Uwagi z powodu artykułu p. Korczaka

„Faworyci.“

Po przeczytaniu artykułu p. Korczaka miałam wrażenie jednego wielkiego nieporozumienia. Co autor właściwie chce powiedzieć i o czyje prawa obywatelstwa mu chodzi?

Pan K. konstatuje fakt, który nie może ulegać wątpliwości, bo odpowiada nań życie, codzienne doświadczenie — mianowicie, że nie wszyscy bliźni są nam również mili, wychowawca—nauczyciel jest człowiekiem—a więc tym samym jakaś Zosia lub Tadzio mogą być milsi od innych. Zresztą przecież i matka niejednakowo kocha swe dzieci, a jednakże otacza je jednakową opiekę, bezspornie chyba potępionoby matkę, którąby dla jakichkolwiek celów, pozwoliła sobie na faworyzowanie jednego dziecka.

Też same wymagania musimy postawić wychowawcy, każde dziecko ma jednakowe prawa do swego nauczyciela — wychowawcy. Zdaje mi się, że p. Korczak nie zechce temu zaprzeczyć. Jeżeli dobrze rozumiem p. K., chodzi mu o drogę do pozyskania zaufania masy dziecięcej, o indywidualizowanie jednostki wybitniejszej, o to by nie traktować zbiorowiska dzieci jako jednej zwartej, szarej masy.

Otóż, o ile ja znam gromadę dziecięcą, wydaje mi się, iż dzieci inteligientniejsze, zdolniejsze, lepsze

już z racji swej bogaci uposażonej natury wysuną się naprzód, wypłyną na wierzch, toż samo dzieje się przecież w każdej klasie, naturalnie, że wychowawca, zauważywszy lepsze jednostki wyróżni je, wyróżnić musi, bo zresztą one się same wyróżnią, lecz pomiędzy wyróżnieniem się dziecka, a faworyzowaniem przez nauczyciela, zachodzi różnica ogromna.

Nie chciałabym nawet użyć wyrazu „faworyt,“ z którym to dźwiękiem narzuca się niemiłe uczucie istoty płaszczącej się wobec silniejszych dla otrzymania lub utrzymania łask, a za to okazującej swą brutalną siłę tam, gdzie mu to bezkarnie uchodzi.

Pan K. obawia się „tryumfu przeciętności,“ więc drogę faworyzowania wysuwać chce jednostki wybitniejsze, a czy autor nie drży wobec ewentualnych następstw nakreślonej drogi? czy nie obawia się, że charakter wybitnej jednostki zmarnieje, spaczy się po tej drodze, że dziecko zamiast rozwijać swe zdolności, pogłębiać charakter, nabierze wysokiego pojęcia o sobie, urośnie w pychę, zacznie niedwuznacznie korzystać ze swej przewagi — miast świecić przykładem—dręczyć, znęcać się, cóż wtedy?

Wzory do naśladowania?—i tutaj może p. K. spotkać przykre rozczarowanie. Otóż te żywe wzory tak będą kłuły w oczy, że zamiast chęci naśladowania, wywołać mogą zawiść, niechęć, a nierzadko i nienawiść.

Jeżeli p. K. uważa że element ujemny jest o tyle silniejszy, zdolniejszy do organizacji od elementu dodatniego, to gdzież tu liczyć na wpływ „popularyzatorów swych idei,“ toż to ich oddziaływanie będzie żadne. Czy może autor wierzy, iż dosyć postawić dziecku przed oczy wzór cnoty, a już przez to stanie się ono cnotliwym? Nie posądzam znanego pedagoga o to.

Zgodzić się mogę z jedną tylko uwagą p. Kor-

czaka, iż należy nieśmiałe lękliwe jednostki ośmielać, zachęcać, dodawać odwagi, stojących na rozdrożu, niezdecydowanych pchnąć w odpowiednim kierunku. Przypuszczam, iż cały artykuł tak też i rozumieć należy — nie wierzę ani na chwilę, by p. K. wskazywał „faworytów“ jako deskę ratunku w ciężkich dla wychowawcy chwilach.

D. Zylberowa.

Teorja i praktyka nauki czytania i pisania.

„Nauka czytania i pisania dla dzieci“ M. Falskiego.

Powodzenie nadzwyczajne „Obrazowej nauki czytania i pisania“ Promyka, odznaczenie tej pracy pierwszą nagrodą na wszechświatowym konkursie na elementarze w Londynie, wyczerpujący rozbiór krytyczny i apoteoza Ad. Szymańskiego zdawały jej się wróżyć znakomite rezultaty praktyczne.

Nie mam zamiaru wdawać się w ocenę tego podręcznika z punktu widzenia teoretycznego, chciałabym jedynie zaznaczyć, że bez względu na jego wartość i ogromne historyczne znaczenie, w praktyce przedstawia — dużo braków, a cel ostateczny — płynne i zrozumiałe czytanie, o ile nauka odbywa się w klasie, należy do dalekich marzeń. Niejednokrotnie nauczyciele, zwłaszcza w szkole ludowej, skarżą się, że dzieci po ukończeniu „Obrazowej nauki" dukają, a nie czytają. Nie chcę tego błędu przypisywać *wyłącznie* metodzie Promyka, tymbardziej, że sama ucząc dzieci pojedyńczo lub małemi grupami, otrzymywałam rezultaty zupełnie zadawalniające; przeciwnie, skłonna nawet jestem twierdzić, że nieumiejętne, mało samodzielne traktowanie nauki czytania przez nauczycieli jest przyczyną tego zjawiska.

Metoda analityczno-syntetyczna, którą przeprowadza Promyk, powstała na zasadzie głębszego rozbioru samego aktu czytania. Dziecko musi z całości,

jaką przedstawia wyraz, wyodrębniać pojedyńcze dźwięki i te dźwięki zlewać w całość, dalej, musi każdy dźwięk (wrażenie słuchowe) związać z wrażeniem wzrokowym, jakim jest obraz litery i wrażeniem ruchowo-mięśniowym, jakim jest napisanie litery. Gdy tę pracę przygotowawczą wykona, zaczyna czytać. Proces ten powtarza się przy każdym pierwszy raz poznawanym dźwięku—literze. Z początku głosowanie idzie wolno, stopniowo dziecko przyswaja sobie już obraz nie pojedyńczej litery, a całej zgłoski, a gdy dojdzie do takiej wprawy, że przyswoi sobie obraz wyrazu, jako całości, zaczyna biegle i ze zrozumieniem czytać. Ostatnim więc niejako momentem w akcie czytania jest zjednoczenie wyrazu z jego treścią.

Zdawałoby się więc, że metoda tak zgodna z psychologicznym procesem czytania powinna wydać należyte rezultaty. Dlaczego jednak dzieje się inaczej?

Dużo światła na całą tę sprawę rzucają najnowsze badania psychologji i pedagogiki doświadczalnej. Nieco faktów z tej dziedziny pozwoli nam zorjentować się, o ile metoda analityczno-syntetyczna jest dobrą i jakich reform metodyka czytania, a tym samym i elementarz domaga się. Nie będę powtarzała przyczynków do nauki czytania i pisania, podanych przez A. Szycównę [1]), zatrzymam się na niezmiernie ciekawej pracy E. Meumanna [2]). Praca ta składa się z odczytów, z których każdy stanowi oddzielną całość i oparta jest na badaniach licznych uczonych—specja-

---

[1]) A. Szycówna. „Nowe prądy w nauczaniu elementarnym.“ Nowe Tory, 1907.

[2]) Ernst Meumann. „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig 1907. Książka ta znajduje się w Bibljoteca Publicznej na Rysiej.

listów. Dodaje też Meumann do każdej kwestji wyczerpującą bibljogrąfję.

Badania tego uczonego w interesującym nas zagadnieniu odnoszą się w pierwszym rzędzie do analizy bądź samego aktu czytania, bądź ciągłego czytania u osobnika dorosłego.

Zdaniem jego sam fakt czytania poprzedzają trzy momenty:

1) proces wzrokowy (poznanie wyrazu);

2) zrozumienie znaczenia wyrazu;

3) proces słuchowo-ruchowy (wypowiedzenie wyrazu).

Badania procesu wzrokowego polegają głównie na obserwacji ruchu oczu podczas czytania i ściągają się do następujących rezultatów:

a) Obejmujemy jednym rzutem oka zwykle większy wzrokowy kompleks, kilka wyrazów, część zdania, poczym oko chwilę odpoczywa i wtedy to uświadamia sobie czytelnik *znaczenie treści* przeczytanego.

b) Każdy osobnik posiada określone dla siebie „pole czytania“ (Lesefeld), które będzie tym większe, im wprawniej czyta, im lepiej zna czytany tekst. Grupa wyrazów, obejmowana jednym rzutem oka — pole czytania, dochodzi nawet do liczby 25 liter.

Odnośnie do procesu słuchowo-ruchowego doświadczenia wykazały:

a) czytanie pojedyńczych wyrazów nie trwa dłużej niż pojedyńczych liter;

b) osobnik domyśla się często podług treści i czyta inny wyraz, niż jest w tekście lub mylnie czyta.

Pod tym względem rozróżnia on dwa typy czytelników: Pierwszyześrodkowujący (fixierende), i drugi obejmujący (fluktierende). Robił on następujące doświadczenia przy pomocy odpowiedniego przyrządu (tachistoskop):

W ścisle obliczonym czasie czytelnik otrzymywał wrażenie wzrokowe, pochodzące od wyrazu: Kastanienverkäufer.

o ile należał do typu ześrodkowującego
za pierwszym razem czytał käufer;
za drugim: verkäufer;
za trzecim: anienverkäufer;
i za czwartym: Kastanienverkäufer.

Inny czytelnik, należący do typu drugiego obejmującego, po otrzymaniu wrażenia wzrokowego od tegoż wyrazu czytał:

za pierwszym razem: Kleinverkäuferin;
za drugim: Kleinverkäufer;
za trzecim: Kannenverkäufer;
i nakoniec: Kastanienverkäufer.

Z tych doświadczeń nasuwa się niezmiernie ciekawy wniosek, że *wprawny czytelnik nie rozróżnia czytając pojedyńczych liter, a obejmuje całe wyrazy lub grupy wyrazów.*

Bądając już nie sam akt czytania, a proces płynnego czytania rozróżnia Meumann rozmaite typy czytelników.

1) Jedni prędko czytają, inni wolno.
2) Jedni płynnie, inni zahaczają się.
3) Jedni mylą się, inni dokładnie czytają.

Spróbujmy te zdobycze doświadczalne zastosować do nauki dziecka. Zastanawiając się bliżej, łatwo zauważymy, że dziecko prowadzone według metody analityczno-syntetycznej nie będzie czytało płynnie dopóty, dopóki nie dojdzie do obejmowania mniejszych (pojedyńczych wyrazów) lub większych (grup wyrazów) całości. Wobec tego nasuwa się pytanie, czy zgodnie z powyższemi doświadczeniami nie należałoby nauki czytania rozpoczynać od całych wyrazów zamiast od ich analizy. Literatura zagraniczna obfituje

w próby tego rodzaju podręczników — elementarzy, w których nauka rozpoczyna się od czytania całemi wyrazami. U nas reformę w tym kierunku podjął Falski, wydając elementarz „Nauka czytania i pisania.“ [1]) Nie będę wchodziła w to, o ile Falski tworzy nową metodę nauki czytania, gdyż musiałabym dać historyczny obraz jej rozwoju, zaznaczę jednak, że zarówno czytanie wyrazami, jak i metoda analityczno-syntetyczna miały już wielu przedstawicieli. Falski zsyntezował wszystkie dotychczasowe metody w jedną całość, więc rozpoczynając naukę czytania całemi wyrazami, wyrazy te rozkłada na dźwięki (analiza), wyodrębnione dźwięki każe składać w wyrazy. I tak, dziecko przechodzi trzy stopnie: pierwszy—poznanie wyrazu jako całości; drugi—rozkład na dźwięki i składanie z dźwięków wyrazów poznanych jako całości; wreszcie trzeci — odczytywanie wyrazów nowych z poznanych już dźwięków—liter.

Jakież są dodatnie strony tej metody? Z tego, co wyżej powiedziane wynika, że zgadza się ona z najnowszemi zdobyczami pedagogiki eksperymentalnej. Pod względem psychologicznym odpowiada najważniejszym wskazaniom dydaktycznym. Najpierw, dziecko poznaje przedmiot na obrazku (przedmioty wzięte z życia dziecka) dalej uplastycznia go sobie przez krótką o nim pogadankę. Pod obrazkiem jest wypisany wyraz (wrażenie wzrokowe), wyraz ten jasno i dobitnie czyta dziecko (wrażenie słuchowe) i ostatecznie pisze w swoim kajecie (wrażenie ruchowe). Stopniowo dajemy dziecku nowe wyrazy, złożone z poznanych liter i znowu staramy się, aby je odczytywało jako całości,

---

[1]) Marjan Falski: „Nauka czytania i pisania dla dzieci.“ Obrazkami ozdobił Jan Rembowski. Wydawnictwo imienia Tadeusza Wierzbowskiego. Kraków, 1910.

posiłkując się analizą wrazie niedokładnego odczytywania. Te nowe wyrazy podaje Falski na trzecim stopniu każdego rozdziału, a dla uwydatnienia są one podkreślone. Oto skielet, na którym zbudowano całą książkę.

Trudno mi kategorycznie oświadczyć, czy „Nauka czytania i pisania“ jest tym najlepszym elementarzem pod względem metodycznym, jaki dotąd posiadamy. Wszelkie superlatywy w tym kierunku raczej szkodę, niż korzyść przynieść mogą. Metoda sama musi przejść koniecznie ogniową próbę praktyki nauczycielskiej, aby poza tym, że zgadza się z postulatami wiedzy współczesnej, bezwzględnie coś o niej powiedzieć można. Okoliczności tak się szczęśliwie dla mnie złożyły, że od dwuch miesięcy prowadzę gromadkę dzieci podług książki Falskiego. Może to zdziwi kogo, gdy powiem, że najpromienniejszą stroną „Nauki czytania“ jest nastrój, jaki ona wśród dzieci wytwarza. Mam już za sobą bardzo duże doświadczenie, a nie pamiętam, aby dzieci z tak wielkim zapałem uczyły się czytać i pisać, jak z książki Falskiego. Godzina mija, jak chwila, nietylko dla nich, ale i dla mnie. A szczególny zapał budzi pisanie i odczytywanie nowych wyrazów. Dzieci czytają płynnie, analizują dokładnie, ale materjał podany przez autora jest o wiele za ubogi. Musiałam go znacznie powiększyć, aby móc śmiało kroczyć naprzód. Dość powiedzieć, że opracowuję w tej chwili (koniec listopada) wyrazy „mak“ „pole.“

Zdradną stroną tego elementarza, jest łatwość, z jaką dzieci przyswajają sobie podany materjał, co, niepanującego nad metodą nauczyciela, może sprowadzić na manowce. Nie chodzi o to, aby jaknajprędzej skończyć elementarz, ale o to, aby dziecko zdobyło sposób odczytywania wszelkich wyrazów, odpowiednio ustopniowanych. Należy o tym pamiętać, w przeci-

wnym bowiem razie czytanie łatwo przejdzie w zgadywanie. Dziecko ma pamięć plastyczną i nawet przeciętnie zdolne z wielką łatwością zapamięta wyrazy podane przez Falskiego, ale czytać nie będzie umiało, a elementarz zrobi wielkie fiasco nie dzięki metodzie, a nieoględności nauczyciela.

Przechodząc do szczegółów w układzie metodycznym muszę zaznaczyć, że rozpoznawanie dźwięków spółgłoskowych jest najłatwiejsze, gdy znajdują się one na końcu wyrazu. Tymczasem autor nie uznaje zupełnie tej zasady w doborze wyrazów. Czyżby dlatego, że we „Wskazówkach dla nauczyciela," które dołącza do elementarza, mówi o akcentowaniu każdego głosu przy rozkładzie wyrazu? Akcent, polega na przeciąganiu dźwięku, i w każdym wyrazie jest tylko jeden, a autor żąda przy rozkładzie akcentowania każdego dźwięku wyrazu. Oznacza on to w następujący sposób: pisze „As," a rozkładając na dźwięki chce, aby jednakowo dlugo, czyli z akcentem wymawiać „A" jak „S." Oznacza to „aaasss." Na pytanie nauczyciela „jaki dźwięk słyszysz najpierw," podług Falskiego dziecko powinno odpowiedzieć „a." Tymczasem twierdzę, że zawsze odpowie „s," raz dla tego, że jednakowo akcentowane były oba głosy, powtóre, że głos „s" był ostatnim wrażeniem. Rozdzielając na głosy wyrazy, musimy koniecznie, choćby przyszło zmienić właściwy akcent wyrazu, akcentować ten głos, który jest dla dziecka nowy. Kwestja akcentowania jest bardzo trudną do omówienia, może autor praktycznie stosuje swą zasadę z powodzeniem, ja tego zrobić nie potrafię i stąd uważam, że dźwięk spółgłoskowy zawsze powinien się znajdować na końcu wyrazu.

Wyodrębnienie spółgłoski „j" przedstawia więk-

sze trudności, niż każdej innej, a tak wcześnie autor nas z nią zaznajomiania.

Dlaczego spółgłoski „m“ i „n“ tak podobne graficznie, podane są niemal obok siebie?

O ileby praktyka rozstrzygać miała, twierdziłabym stanowczo, że podawanie wyrazów ze zmiękczonemi spółgłoskami przez „i“ wpierw, niż miękczenie tych spółgłosek przez znak, jest utrudnieniem tej właściwości naszej pisowni. Dziecko przyzwyczajone jest uważać „i,“ jako oddzielny dźwięk, a zmiękczonych spółgłosek wcale jeszcze nie zna, musi więc pokonać dwie trudności: poznać nowy dźwięk i zmienione znaczenie samogłoski „i.“

Druga właściwość naszej pisowni, oznaczanie jednego dźwięku za pomocą dwuch liter jest także w elementarzu za pobieżnie traktowane: wyrazów jest za mało i za bardzo zwartą grupę stanowią.

Gdyby nie to, że już wyżej zaznaczałam niedostateczność materjału wogóle, musiałabym jeszcze silniej zaakcentować ubóstwo wyrazów na zbieg dwuch spółgłosek, a także brak zupełny łatwych wyrazów trzyzgłoskowych, których odczytywanie pod koniec nauki nie przedstawiałoby chyba trudności.

Słów parę jeszcze o nauce pisania. Właściwie jest ona wyłącznie traktowana, jako pomocnicza do nauki czytania. Samo pismo elementarza jest jasne, proste, bez zarzutu, ale stopniowania trudności w oddaniu liter pisanych zupełnie nie znajdujemy. Pod tym względem nauczyciel musi sobie radzić sam i pamiętać, że przyzwyczajanie jest bardzo ważną rzeczą, a dziecko powinno ładnie i czytelnie pisać.

Zdania pojedyńcze rozpoczynają się w rozmaitych punktach wiersza, przytym dużo miejsca pozostawiono wolnego, co w zupełności odpowiada rezultatom badań nad t. zw. „polem czytania.“

Wydanie „Nauki czytania i pisania" wyróżnia się jaskrawo wśród wydawnictw dla dzieci. Jest to pierwszy podręcznik szkolny wydany tak pięknie. Coprawda wolałabym, aby o ilustracjach mówił malarz, sama mogę się tylko podzielić wrażeniem i coś niecoś rzec o stronie pedagogicznej obrazków. Wszystkie krajobrazy jak las, pole, zima, łąka i t. d. są nastrojowe i piękne, nie wiem jak rozpoznawać je będą dzieci; natomiast zwierzęta i obrazki, wymagające zachowania proporcji, rażą mię nieco.

Niezmiernie ważną okolicznością jest wysoka cena elementarza—uniemożliwia to spopularyzowanie książki w szkołach. Wyobrażam sobie jednak, że zupełnie wystarczyłoby wydanie elementarza na oddzielnych powiększonych kartonach, a wtedy jeden elementarz wystarczyłby na całą klasę, a punkt ciężkości przy nauczaniu przeniósłby się z książki na kajet ucznia i tablicę.

„Wskazówki dla nauczyciela" są stanowczo za pobieżne, kto zna nasze stosunki zrozumie, że takie ograniczenie się do omówienia szczegółów, odnoszących się tylko do danego podręcznika bez uwzględnienia ogólniejszych zasad metodycznych (w zakresie metodyki czytania i pisania) jest niewystarczające.

W końcu zaznaczyć wypadnie, że bardzo charakterystyczną cechą pracy Falskiego jest zupełnie odmienne stanowisko, jakie wyznacza on nauczycielowi w stosunku do swego elementarza. Przywykliśmy do tego, że autorowie podręczników względnie bardzo niewiele pozostawiają samodzielności nauczycielowi. Ujmują najczęściej odpowiedni materjał w pewne formy, przystosowują układ podręcznika do wskazań dydaktyczno-metodycznych, podają w skróceniu różne dopełnienia, a nauczycielowi pozostaje tylko dokładnie zapoznać się z podręcznikiem, uświadomić sobie jego metodę i podług wskazań tych dążyć do zamierzone-

go przez autora celu. Wszystkie niemal nasze podręczniki ostatniej doby taki właśnie mają charakter. Czemu przypisać ten objaw? Jak sądzę, autorowie podręczników przystosowali się w zupełności do tego, poziomu wykształcenia pedagogicznego, na jakim przeciętnie stoi nasze nauczycielstwo. Ten brak odpowiedniego przygotowania jest powodem, że nauczyciel nie budzi w autorze do siebie zaufania w sprawie samodzielnego korzystania z podręcznika. Co innego „Nauka czytania i pisania“ M. Falskiego. Zasady metodyczne, przeprowadzone konsekwentnie i logicznie snują się od początku do końca tej pracy. Materjał naogół dobrany jest starannie i umiejętnie, mimo to autor nie zamyka drogi przed nauczycielem, przeciwnie, ostateczny rezultat, do którego zdąża uwarunkowany jest zupełnie tym, jak się nauczyciel do podręcznika odniesie. Z pracy Falskiego zdaje się przezierać myśl: „Przestudjuj elementarz, uświadom sobie jego metodę, a ucząc pamiętaj, że każde dziecko jest inne, i że materjał, podany przez autora, może być niedostatecznym.“ To też nauczyciel, który posiłkować się będzie podręcznikiem Falskiego, musi stać na wysokości współczesnej wiedzy w zakresie metodyki czytania i pisania, musi na każdym kroku baczyć, jak dzieci przyswajają sobie naukę, a co najważniejsza nie śpieszyć się naprzód, dopóki dany materjał nie będzie zupełnie dokładnie opracowany.

Jeszcze słowo. Autor rozkłada naukę czytania podług swojego podręcznika na rok cały, przerażać to może zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Biorąc jednak pod uwagę, że książka Falskiego daje pole do kształcenia dziecka pod rozmaitymi względami, a nie dotyczy wyłącznie samego mechanizmu czytania, możemy się nawet na ten termin zgodzić, byleby praktyka wykazała, że po nim dziecko dobrze i płynnie

czytać będzie umiało. Mnie samej wydał się okres ten zbyt długim i dopiero zetknięcie się dziecka z książką wykazało tak różnorodne korzyści, że dziś staram się niekompetentnych rodziców uspakajać, iż dzieci czasu nie tracą.

Reasumując wszystko, com o pracy Falskiego przemyślała, mam to głębokie przeświadczenie, że oddać ona może wielkie usługi, byleby w niepowołane ręce się nie dostała. Trzeba „umieć" korzystać z „Nauki czytania i pisania!" [1]).

Julja Unszlicht-Bernsteinowa.

---

[1]) Ze względu na wielkie zainteresowanie, jakie wzbudziło ukazanie się książki Falskiego, w kwestji tej redakcja umieści jeszcze inne głosy w numerze następnym.

Sprawozdania.

Święta Bożego Narodzenia stwarzają specjalny ruch księgarski:—jarmark książek dziecinnych.

Książki „gwiazdkowe“ kupują zazwyczaj „przyjaciele rodziców,“ nie traktujący sprawy czytania jako ważnej sprawy wychowawczej; najczęściej są to ludzie, nie znający ani książek dziecinnych, ani dziecka; szukają oni tylko książki, „której dziecko jeszcze nie miało,” zatym chwytają książki nowe.

Dla zadowolenia tego popytu—księgarze rok rocznie wydają w czasie przedświątecznym mnóstwo wydawnictw dla dzieci i młodzieży. Wśród „nowych wydawnictw“ co rok znajdzie się kilka odpowiadających swemu celowi, ale giną one w powodzi książek złych i marnych.

O wartości dziecinnych książeczek kupujący szuka informacji u sprzedających (!?), z których żaden prawie na rzeczy się nie zna, a obowiązkowo poleca wydania swej firmy. Ludzie rozważniejsi szukają informacji o książkach w ocenach zamieszczonych w czasopismach. Okazuje się jednak, że czasopisma traktują sprawę literatury dziecinnej bardzo lekko: w jednych oceny literatury dziecinnej podają nadworni krytycy wydawców, w innych ludzie nie fachowi oceniają wydawnictwa przyrodnicze, historyczne, pedagogiczne (elementarze) i t. p.

Polski Związek Nauczycielki traktując kwestję książek dla dzieci jako ważną sprawę pedagogiczną, powierzył oceny książek dla młodzieży nauczycielom specjalistom, rozpatrywał na posiedzeniu sekcji pedagogicznej nowe wydawnictwa. Niektóre z tych ocen podajemy poniżej. [1])

---

[1]) Oceny dawnych wydawnictw — patrz Katalog czytelń m, Warszawy. Część I.

Z LITERATURY.

H. Orsza. Na ziemi polskiej przed wielu laty. Zdobił rysunkami J. Ostrowski. Nakł. J. Mortkowicza. Warszawa 1911, str. 144.

Nowa, oryginalna książka dla dzieci, książka popularyzująca historję, eksperyment bardzo ciekawy, próba obalenia panującego wśród fachowców poglądu, że historję można podawać dzieciom, ludowi jedynie w postaci pamfletu historycznego.

H. Orsza w kilkunastoletnim okresie swej pracy popularyzatorskiej umiała orjentować się w potrzebach dnia, kilkakrotnie zainicjowała nowe kierunki, swemi książkami wskazywała im wytyczną; w ostatnich latach zwrócila sęi do dziejów Polski i głównym tego rezultatem są dwie jej prace: „Z dziejów narodu“ (wypisy historyczne r. 1908) oraz „Na ziemi polskiej przed wielu laty“ (1911). Obydwie obejmują dzieje przeszłości zamierzchłej i okresu Piastów; w pierwszej autorka ograniczyła się tak, jak w dawnych swych książeczkach, do streszczania, kompilowania w treści, popularyzowania w formie; w ostatniej przeważa samodzielne opracowanie tegoż samego materjału naukowego, przyczym autorka usiłuje nietylko opowiedzieć o przeszłości, rozjaśnić mroki dziejowe, lecz zarazem oddziałać na wyobraźnię, na uczucie. Może w związku z taką intencją autorki pozostaje dziwne ustosunkowanie materjału: trzecia część książeczki poświęcona czasom t. zw. przedhistorycznym, mniej znanym, dlatego bardziej fantastycznym; a dalej sam jego wybór i układ: uwzględnione momenty dziejowe nie najistotniejsze, najbardziej charakterystyczne dla epoki i płodne w następstwa, lecz

przeważnie najbarwniejsze i „najpopularniejsze“ czyli powszechnie znane.

Poszczególne opowiadania, oparte na materjale mniej więcej pewnym, przez naukę zbadanym, przedstawiają poważny dorobek w literaturze dziecinnej; zwłaszcza wartość niepoślednią mają opowiadania z dziedziny życia obyczajowo-kulturalnego: o życiu pierwotnych mieszkańców Polski, o starożytnym grodzie piastowskim, o stosunku do ziemi wieśniaka, rycerza, zakonnika, opowiadanie, zaczerpnięte bezpośrednio ze źródeł niemal współczesnych wypadkom, o kolonizowaniu wsi i miast. Wszystkie razem nie przedstawiają jednolitej całości; dzieje tych półtysiąca lat zlewają się w jednej płaszczyźnie, brak im zupełnie perspektywy dziejowej wszystko dzieje się „przed wielu laty;“ wynika to oczywiście w pewnym stopniu z nieuniknionego w książce dla dzieci braku określeń chronologicznych, w większej jednak mierze z wyboru momentów historycznych; pominięto wśród nich wiele doniosłych zarówno z życia politycznego jak społecznego (uderza zamilczenie zupełne o św. Stanisławie, postaci tak bardzo popularnej i w tradycji powszechnej i w literaturze naukowej, oraz o wypadkach z nim związanych, tak charakterystycznych; jakie pobudki skłoniły do tego autorkę?); umieszczono zaś tak niewiele mówiące opowiadanie anegdotyczne, jak „Potyczka.“ „O szczodrym królu i ubogim kleryku.“

Książka pisana jest bardzo przystępnie: treść prosta, jasno wyłożona, dostępna dla umysłów, niewzwyczajonych do zawiłego rozumowania, styl zwięzły, przejrzysty. A jednak trudno zdecydować się na to, dla jakich czytelników jest ona przeznaczona. Jeśli dla młodzieży szkolnej, pracującej już nad historją, w takim razie, aczkolwiek treść napewno ją zainteresuje, książkę pozbawiono niepotrzebnie rusztowania chronologicznego, niepotrzebnie autorka zniża się ustawicznie, sztucznie nawet niekiedy, do umysłu bardzo jeszcze dziecinnego; jeśli dla dzieci poniżej wieku szkolnego, a takie było prawdopodobnie założenie autorki, wówczas książka nie wzbudzi silnego zainteresowania, traktuje ona bowiem przedmiot naukowo, abstrakcyjnie, daje typy historyczne, przeważnie zaś nie daje postaci konkretnych, indywidualnych, bo tych historja dostarczyć nie może, zwłaszcza z tak odległej przeszłości, i to nie jest zadaniem historji; nie daje żywej akcji w sferze

uczuć, myśli i postępowania, dostępnej dla współczucia dziecinnego; obrazów plastycznych lub barwnych, któreby działały na wyobraźnię dziecka, tym samym wrażały się w jego pamięci. Książka nie odpowiada również potrzebom ludu, jest dla niego załatwa i zatrudna w sensie wyżej wskazanym.

Historję można popularyzować: dla ludu, który, nie posiadając nawet wielkich zapasów wiedzy, myśleć, rozumować potrafi i dla młodzieży szkolnej, której umysł może dać sobie radę z aparatem naukowym. W literaturze dziecinnej ograniczyć się chyba należy do powiastek historycznych; nie znaczy to bynajmniej, by dotychczasowe opowieści historyczne zadawalały; przeciwnie, wypada radykalnie zmienić w nich stosunek autora do tła historycznego, dalej wymagają one oczywiście talentu poetyckiego, to też należy stworzyć dopiero powieść historyczną dla dzieci, dotąd nieistniejącą. Orsza sama zdaje sobie sprawę z potrzeb umysłu dziecięcego, dlatego w książeczce swej usiłowała pierwiastek twórczy, fantazję łączyć z naracją faktów, z rozumowaniem, ale Orsza poetką nie jest, umysłu wybitnie twórczego, talentu artystycznego nie posiada, dlatego jej próba napisania *książeczki historycznej dla dzieci*, którąby dziecku można dać do czytania, nie zupełnie się powiodła. Książka ta, to raczej podręcznik do nauczania dzieci historji.

I jeszcze jedna uwaga, Orsza, która teoretycznie zwalczała ideę pamfletu historycznego, rzekomo jedynej formy popularyzowania dziejów, w swej naukowej książeczce ostatniej usiłuje nietylko rozjaśnić dzieje, ale budzić uczucia moralne i zwłaszcza patrjotyczne; czyżby historja dla autorki stała się mistrzynią życia, środkiem kształcenia obyczajowości, patrjotyzmu w dzieciach? W tym kierunku przebija się tendencja autorki, wypływa ona nietyle może z ogólnego ducha książki, ile raczej uwidacznia się w częstym powtarzaniu wyrazów: nasz, nasza ziemia, nasza ojczyzna, ukochana, umiłowana; pożytek, sława, wolność ojczyzny, miłość jej podawana jako pobudki działań, wówczas gdy istnieją inne, realne, których wskazanie wyjaśniałoby dzieje, zamiast je zaciemniać; wyraża się również w wyłącznym używaniu jasnych barw dla malowania przeszłości polskiej, gdy dla „nieprzyjaciół“ zostawiono ciemne, ponure; czyżby autorka referatu „Podstawy wycho-

wania narodowego“ zamierzała obecnie literaturę dziecinną historyczną zbliżać do pamfletu?

Bądź co bądź ostatnia książka H. Orszy stanowi rezultat oryginalnych usiłowań, jest ciekawą próbą, a chociaż niezupełnie udatna ta próba, może wskaże ona kierunek twórczości naukowej i artystycznej, odpowiadającej potrzebom dziecka. Przy umiejętnym zużytkowaniu jestto książka bardzo pożyteczna.

Wydanie ładne nakładem Mortkowicza, Rysunki J. Ostrowskiego, niezawsze dostatecznie zrozumiałe w treści. naogół artystyczne; zwłaszcza ładne widoki grodu krakowskiego; niektóre mają nawet wartość historyczną.

Znaki pisarskie w książeczce, prawdopodobnie z winy korekty niedość starannej, nie w zupełnym porządku, brak wielu przecinków.

Chrząszczewska J. O tym co się niegdyś działo. Opowiadanie z historji Polski. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1911, str. 320.

I autorka i książka sama znane już oddawna i dzieciom i dorosłym, interesującym się literaturą dziecinną. W przeciwstawieniu do wyżej omawianej pracy H. Orszy dana książka jest stara, szablonowa, banalna. I ona obejmuje z dziejów Polski okres podań i panowania Piastów; usiłuje w formie „lekkiej,“ „przystępnej“ podać jaknajwięcej wiadomości umysłowi dziecinnemu, daje mu jednak strawę dziwnie niezdrową. Jeśli chodzi o stosunek do prawdy historycznej. autorka bezkrytycznie podaje bez wyboru wszelkie anegdoty, jakie w literaturze, nie mającej pretensji do naukowości, krążą, kołacą się podziśdzień: podania późno powstałe, niemające nic wspólnego z rzeczywistością. przypuszczenia, domysły niesprawdzone, przeróżne wersje niekiedy sprzeczne, podane w kolejnym porządku, wiadomości naukowe poprzekręcane, interpretowane w swoisty sposób, połączono tu w całość iście dziwaczną pod względem naukowym. Jeśli chodzi o stosunek pierwiastku twórczego do materjału naukowego, to treść pseudo-historyczną ujęto w formę „popularną“ t, zw. różne postaci fanastyczne, pomieszane z historycznemi, prowadzą długie „ożywione“ djalogi, wiele w nich moralnego „rezonowania“ narzucającego dzieciom stare ideały, wytarte ko-

munały;" „akcja" przedstawia niemniej dziwaczny splot wydarzeń rzeczywistych z dowolnie wymyślonemi przez autorkę. Książka przedstawia tom gruby o 320 str., ale wiedzy historycznej dziecko z niej nie zaczerpie, myśli nowych, uczuć silnych, głębokich nie znajdzie; nauczy się, jak z olbrzymiej większości książek „dla dzieci," bezmyślnego i szybkiego przewracania kartek, gdyż myśl jego, uczucie nie mają na czym się zatrzymać; nazywa się to, że dziecko „pochłania" książkę. Istny okaz literatury „popularnej," której jeśli nie celem to rezultatem jest otumanienie swobodnie kiełkującej myśli, zabicie samodzielnej uwagi życiowej, spaczenie zaraz na wstępie stosunku do prawdy, do wiedzy. Wśród wierszyków Niemcewicza, Rygiera, Or-Ota, strofy z Wyspiańskiego. Ilustracje przystosowane do treści, równie dowolne, liczne i brzydkie. Ani naukowej, ani artystycznej wartości książka nie posiada, a jednak będzie ona niezwykle poczytna — odpowiada bowiem potrzebom lub ideałom olbrzymiej większości dzisiejszych wychowawców, zaspakaja bezmyślną i leniwą ciekawość olbrzymiej większości dzisiejszych dzieci.

Wacław Sieroszewski. Bajki. Kraków. Nakład Książki.

Nie po raz pierwszy już Sieroszewski darzy młodzież tworami swego talentu. Nowa książka różni się od dawnych tłem swojskim (z wyjątkiem Przygody tygrysa.) Pierwsza „bajka" — to pełna humoru Przygoda tygrysa, niezwyciężonego dotąd pogromcy, ginącego w walce z człowiekiem ustrojonym w nieznane dla tygrysiego rodu kapelusz i koszulę. Druga powiastka to spotkanie w ruinach rodziny mysiej z młodemi podróżnikami—powiastka napisana tak łatwo, prosto, że czytaną być może przez najmłodszą dziatwę.

Inwalidzi—to przeróbka literacka znanej ludowej baśni, o starych, wypędzonych przez ludzi zwierzętach: kogucie, koniu, psie i ośle, łączą się one w Towarzystwo „Nie mających nic do stracenia," przystępuje do nich i sierota-Janek — a kierując nimi wszędzie, czyni ich jeszcze użytecznemi. Dary wiatru północnego—oparte są też na naszych baśniach ludowych. Mamy tu znane opowie-

ści o rozbójnikach, w pieczarze pełnej skarbów, o uwięzionej królewnie, o pałacu króla światów, o wiatraku samomielącym, o obrusie podającym gotowy obiad i t. d., a wśród tych baśni opowiedzianych pięknie i żywo, cały szereg pięknych obrazów przyrody, gdzieniegdzie wtrącone jędrne, dowcipne uwagi o życiu spółczesnym, wreszcie skarby myśli złotych rzuconych od niechcenia, wplecionych w tok opowieści (marzenia o Polsce, w której dziecko od pierwszych dni życia ma wszystko co do życia potrzebne, a starzy ludzie, a nawet stare zwierzęta, po życiu pełnym pracy—wygody i wypoczynek na starość; o społeczeństwie, w którym każdy pamięta o wszystkich, a wszyscy o każdym). Bajki Sieroszewskiego, posiadają jeszcze jedną b. cenną, a bardzo w literaturze dziecinnej rzadką zaletę, są pełne humoru i cieszą jasnym pogodnym uśmiechem, a czasem nawet wesołym śmiechem. (Mogą być czytane przez dzieci od lat 10 i przez młodzież).

Selma Lagerlöf. Cudowna podróż. Tł. J. Mortkowiczowa. Warszawa 1910. Centnerszwer, 3 t.

Imię autorki, laureatki konkursu Nobla, zbyt jest znane, a twory jej talentu cenione, by na tym miejscu zdawać sprawę z wartości artystycznej omawianego dzieła. Nie będę również streszczała tej epopei polingenezy Nilsa Holgersona z miłości dla Szwecji, *dla całej* Szwecji, ojczyzny małego bohatera. Streszczenie nie daje nigdy dokładnego o piękności dzieła pojęcia— zarysowuje kościec utworu; kostnieje w nim w fabułę to, co duch przetworzył w żywy, pulsujący organizm, w istotę, z którą obcować można. Książkę omawianą należy przeczytać, a przeczytać ją warto, gdyż jest naprawdę piękną. Zastanowić się jednak wypadnie nad miejscem, jakie „Cudowna podróż“ zajmie w literaturze dla naszych dzieci i co im dać może.

Książka jest, jak to zaznaczono wyżej, hymnem miłości dla Szwecji, na duszy dziecięcej wygranym. Oddźwięku w duszach dzieci szwedzkich na ten hymn można być pewnym: autorka obudzi w nich uczucie miłości dla ich szwedzkiej ojczyzny z jej przyrodą, ludźmi i pełną legend przeszłością; gdzie budzić nie trzeba, tylko potęgować,

wzmoże do najwyższego superlatywu. Nasze dzieci nie znajdą w duszy bezpośredniego odzewu na wezwanie autorki „Cudownej podróży“ i przetransponują sobie wysoki ton miłości dla Szwecji na bardziej im odpowiedni — zainteresują się Szwecją, szwedzką przyrodą, szwedzkiemi stosunkami. Dzięki książce poznają kraj, tak od naszego różny, o którym słyszą mało, lub nic zgoła. Będzie to bezsprzecznie z korzyścią dla nich. Opisy, trzeba dodać: piękne opisy, miast, prowincji, gór, borów sprawią, iż nasze dzieci z zaciekawieniem odbędą razem z Nielsem pod przewodem Akki podróż malowniczą po Szwecji od południowej Skaaji po Laponję, w której słońce latem nie zachodzi.

Nieco zaciemniać im będzie pełnię wrażeń przewijanie się strugą baśni fantastycznych, wplatanych do opisu, i odrywać uwagę dygresje nieraz zupełnie niespodziane, lecz, sądzę, iż poznają Szwecję dokładniej, niżbyto z innych źródeł korzystając, uczynić były w stanie.

Poznają również świat zwierząt, choć trzeba przyznać, nie zupełnie dokładnie. Bądź wół, bądź pies, bądź łoś, gęś i t. p. drugorzędni bohaterowi książki tak są obciążeni morałami, które z ich pomocą autorka przemyca czytelnikowi, iż bardziej Lafontaine'owskie alegorje przypominają, niż żywe, samoistne jednostki zwierzęce, żyjące własnym życiem, nie zaś w tym celu jedynie, by in oculos demonstrować, że należy poświęcać się dla innych, jak np. gęś, karmiąca w gnieździe opuszczone orlęta. Czasem alegorja staje się do tego stopnia przejrzystą, że aż potrąca o naiwność, a morał tak znanym, iż chce się zapytać: „Czy nie dość morałów, ciotko Selmo?“ Doprawdy, czy nie za wiele moralizujemy! Czy nie lepiej pokazać dziecku wielkiego bohatera, do którego mogłoby się ono upodobniając zbliżać, niż iść drogą negatywną i moralizować, nakłaniać? Łatwo wpaść wówczas w Jowialszczyznę, choćby w przepiękne formy obleczoną.

Istotnie piękne i interesujące młodocianego czytelnika są legendy i podania, hojnie w książce rozsiane. Sądzę, iż dzieci obdarzone wyobraźnią, gotowe pokochać książkę dla piękna legend i baśni o zamczyskach, katedrach i dworach wiejskich. Takich legend, w jakie obfi-

tują ludy Skandynawji, niema nigdzie; Selma Lagerlöf jest Tequerem dla dzieci — opowiada je z talentem nieporównanym.

Książka ma jedną wadę — jest zbyt rozwlekła. Mozajkowy układ, dygresje, przewaga pierwiastku statycznego, opisowego, nad dynamicznym (akcja toczy się powoli i jednostajnie), wzbudza obawę, iż książka może znużyć czytelnika; sądzą jednak, iż „Cudowna podróż" nie jest książką do czytania, lecz do rozczytywania się w niej i że dzieci powracać do niej będą pokilkakroć, znajdując za każdym razem nowe piękności.

Byłabym w kłopocie gdyby mi wypadło oznaczyć ściśle wiek dziecka, dla którego książka byłaby odpowiednią. Naiwność fabuły zdaje się wskazywać na 8 — 9 lat, co znów jest niemożliwością wobec objętości książki i bogactwa opisowego materjału. Starsze dzieci, nie usposobione do przeżywenia perypetji krasnoludka, podróżującego na gęsi, znajdą przyjemność i korzyść w czytaniu malowniczych opisów i czarownych podań. Możnaby więc rzec o „Cudownej podróży" iż zainteresować ona może, rozumie się odpowiednio podana, to znaczy niektóre ustępy, dzieci od lat 8—9 poczynając, później interesowałaby starsze dzieci jako malownicza-gieografja i zbiór legiend. Czyli, że ma ona wszelkie dane, by stać się książką lubioną przez młodzież i dzieci.

Co zaś do formy zewnętrznej w jakiej „Cudowna podróż" w polskim ukazała się przekładzie, to forma nic nie pozostawia do życzenia. Książka wydana jest starannie, nawet wytwornie. Papier, okładka, druk, ilustracje piękne. Natomiast przekład nie jest bez błędów językowych i zdań zgoła niezrozumiałych jak np. „Skąd taka siła do takiego węża?", lub: „Ani jeden jedyny wietrzyk nie poruszał powierzchni jeziora", „Kraj przedstawiał jedną jedyną płaską wyżynę" i t. d., i t. d.

Należy dbać o dobrą polszczyznę, w książkach, z których nasze dzieci języka ojczystego uczyć się mają.

Halina Grabowska.

Jerzy Bidenkap. Co opowiadałem mojemu małemu synkowi, spolszczyła J. D. z 10 obrazkami. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

Autor zamierzał zapoznać dzieci z ważniejszemi momentami w rozwoju ludzkości począwszy od zamierzchłej przeszłości. Opowiada więc jak ludzie opanowali ogień, jak wyrabiali kamienne narzędzia, jak nauczyli się uprawiać rolę, ujarzmiać i oswajać zwierzęta. Ubiegając się o jaknajpopularniejszą formę przedstawia rzeczy wprost naiwnie. Wynalazcami i cudownemi zbawcami są zawsze dzieci, im też przypisują nadprzyrodzoną siłę, zręczność i spryt.

Powierzchowność książeczki ilustruje najlepiej końcowy rozdział—podróż naokoło świata, w którym wyliczone są nazwy oceanów lub zwierzęta, zamieszkujące daną część świata.

Zdarzają się w książce takie określenia, jak „siła to jest coś, co wprawia w ruch jakąś rzecz, która wtedy przebywa jakąś drogę.“

Jadwiga Chrząszczewska. Znani i nieznani. Opowiadanie przyrodnicze. Warszawa, J. Lisowska,

W szeregu opowiadań autorka stara się zaznajomić dzieci z życiem i obyczajami niektórych zwierząt ssących i ptaków, oraz chrabąszcza i pająka. Wartość opowiadań nierówna. Jedne, np. kozica, wiewiórka, dzięcioł, słowik—pisane są barwnie, inne mają charakter czysto opisowy i formę naukowej pogadanki.

Na zamku hrabiowskim. Opowiadanie dla starszych dzieci, spolszczone przez M. B. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

Książka, zasługująca nietyle na potępienie ile na ośmieszenie. Chłopiec dobry, zdolny, kwitnący, wyrwany zostaje z objęć rodziny i oddany do zamku hrabiowskiego, gdzie służyć ma za narzędzie poprawy wnuka hrabiowskiego—złego, leniwego, głupiego, chorowitego. Za niego odbierać musi kary, znosić obelgi, upokorzenia. A przytym nie wolno mu tracić sił na „buntowanie się,“

bo ma ważniejsze rzeczy do spełnienia, gdyż jeśli hrabia Lenell, który jest i był bogaczem, rozporządzającym kolosalnym majątkiem, zamiast wywozić zagranicę polskie pieniądze, zostawi je w kraju, wzbogacając jego mieszkańców," to krajowi przybędzie „pożyteczny obywatel." Biedne dzieci, którym ten nonsens psychologiczny i pedagogiczny dostanie się do rąk!

Jagienka. Opowiadanie na tle strasznych dziejów przez Annę Zielińską z rysunkami H. Piątkowskiego.

Przygody dziewczynki zostawionej w lesie w ucieczce przed Tatarami. Tło historyczne zaledwie zaznaczone i banalność przygód nie wyróżniają tej książeczki z pośród wielu podobnych.

Niespodzianki życia. Powieść dla panienek, podług Elżbiety Halden, opracowała Antonina Domańska. Warszawa. Wyd. M. Arcta.

Typ książki „dla panienek," który, zdawałoby się, stanowczo już należeć powinien do przeżytków, występuje tu przed nami w doskonałej swej, klasycznej formie. Więc znów nagromadzenie płytkich faktów i fakcików jakiegoś urojonego życia, nie mającego nic wspólnego z życiem rzeczywistym. Więc znów te najbardziej „zajmujące" marzenia podlotka o losie królewny, spowitej w gazy i jedwabie. A potym ciężka próba losu i poprawa. A potym spełnienie marzeń—adoptacja przez miljonera i powrót do lekkomyślności i pustoty. A potym „on" i powrót do cnoty i ubóstwa, bo „serce woła." Wreszcie spadek miljonowy, majątek i szczęście.

Pókiż tego? — spytamy. Pókiż tego karmienia jałową bezmyślnością najdroższych nam głów dorastających dziewcząt?

KRONIKA.

Z Królestwa.

Sprawozdanie Tow. wpisów przy szkole p. Radlińskiego.

Towarzystwo wpisów szkolnych przy szkole p. Radlińskiego wydało sprawozdanie z 4-letniej działalności tejże szkoły. Sprawozdanie to zostało wydrukowane jako dodatek nadzwyczajny w „Głosie Podlasia" i rozesłane członkom i przedstawicielom inteligiencji Podlasia. Ze sprawozdania dowiadujemy się, iż działalność Towarzystwa, zawiązanego 24-go kwietnia 1910 r., przedstawia się w cyfrach: członków rzeczywistych: płacących nie mniej jak 4 rb. rocznie, miało 147, członków popierajających 32, dożywotnich 3—czyli razem osób 182. Dochód Towarzystwa ze składek członkowskich wynosił 862 rub. 50 kop., z ofiar i innych źródeł 696 rub, kop. 11, czyli razem 1539 rub. 11 kop. Wydatki zaś: wypłacono w charakterze zapomóg 50 uczniom 1317 rub. 71 kop., na koszta zaś organizacyjne i pomoc kancelaryjną wydano 122 rub. 50 kop.—razem 1440 rub. 21 kop.—na rok więc szkolny 1910/11 pozostało w kasie 118 rub. 90 kop. Nadto celem należytego spełniania zadań ciążących na Towarzystwie, Zarząd w myśl § 40 powołał trzy komisje z ułożeniem dla takowych szczegółowych instrukcji, mianowicie: pedagogiczną, finansową i opiekuńczą. Na odbytych w okresie sprawozdawczym 5-ciu posiedzeniach Zarządu uczestniczył delegat szkoły.

Sprawozdanie nadto obejmuje krótką historję szkoły i różne etapy tej ewolucji, jaką szkoła przeszła od września 1906 r. do dnia bieżącego. Z cyfr przytoczonych dowiadujemy się, że szkoła pod względem finansowym przedstawiała się za 4-ry lata swej dzialalności tak: Dochód wynosił 113,979 rub. 43 kop., rozchód 141,188 rub. 56

kop.—czyli brakującego funduszu na pokrycie rozchodów w kwocie 28,209 rub. 13 kop. dostarczyć musiały ofiary: takowe dostarczyły, lecz tylko w kwocie rub. 25,955 kop. 73, t. j. mniej o 2,253 rub. 40 kop., które musiały być pokryte z osobistych funduszów szkoły, poza wpisami i ofiarami. Z tego widzimy, że szkoła żadną miarą z samych wpisów jedynie istnieć nie może. Nasuwa się smutny wniosek, który źle świadczy o nas: miljon mieszkańców guberni na jedyną w niej szkołę dostarczył za rok ubiegły Towarzystwu 182 członków z sumą składek i ofiar 1,559 rub. 11 kop. Istotnie to bardzo mało — to nawet mniej, niżby pomimo najskrajniejszego sceptycyzmu przypuścić można.

Ze szkół żydowskich.

Na utrzymanie elementarnych miejskich szkół żydowskich w roku bieżącym do kasy miejskiej w Łodzi wpłynęło ze składek rb. 58,000. Do ogólnej sumy rozkładu składek brakuje jeszcze około 12,000 rb. Zarząd miejski dla ściągnięcia zaległości przedsięwziąć zamierza kroki egzekucyjne.

Z różnych stron.

Oryginalny sposób rywalizacji.

Przełożony 2-klasowej szkoły ziemskiej we wsi Sopino, powiatu berdyczowskiego, zwrócił się do berdyczowskiego zarządu ziemskiego z zawiadomieniem, iż miajscowy zarząd eparchialny zażądał od niego, aby dzieci, które przeszły ze szkoły parafialnej do jego szkoły, odesłał z powrotem do szkoły parafialnej. Nauczyciel wskutek tego znalazł się w nader trudnym położeniu, gdyż rodzice tych uczniów nie życzą sobie powrotu swych dzieci do dawnej szkoły. Berdyczowski zarząd ziemski, również nie wiedząc, co począć, gdyż podobne żądania zarząd eparchialny postawił w wielu innych miejscowościach, zwrócił się o dyrektywę w tej sprawie do kijowskiego gubernialnego zarządu do spraw ziemskich.

O szkole ogrodniczej.

Kierownik szkoły ogrodniczej w Leoniszkach p. Pawłowicz, podczas swego pobytu w Petersburgu, pertrakto-

wał w sprawie tej szkoły. W departamencie rolnictwa przychylnie wysłuchano p. Pawłowicza i obiecano w tym roku udzielić poparcia.

Na wiosnę zostanie zbudowany nowy dom. Chemik p. Kuczyński podjął się wykładania i prowadzenia doświadczeń z dziedziny chemji.

Sztuka w szkołach.

Kurator wileńskiego okręgu naukowego wydał rozporządzenie o rozesłaniu zakładom naukowym uchwały jury o ocenieniu eksponatów, wystawionych w sierpniu na wystawie prac uczniowskich. Po rozpatrzeniu rezultatów wystawy kurator uznał za konieczne urządzenie przy centralnym muzeum pedagogicznym oddziału specjalnego rysunków i kreślenia, w którym byłyby zbierane wzory kopji i reprodukcji z działu sztuki. W każdym zakładzie naukowym powinny być corocznie urządzane wystawy rysunków i przedmiotów sztuki stosowanej, wykonanych przez uczniów w szkole i w domu. Dalej p. Lewickij uznał za pożądane przyzwyczajanie uczącej się młodzieży do rysowania z natury motywów miejscowych budynków i widoków i zaopatrzeniu w tym celu uczniów w małe albumy (jak to uczyniono w dynaburskiej szkole realnej).

W kwestji wykładu robót ręcznych w żeńskich zakładach naukowych, kurator uznał za konieczne prowadzenie wykładu robót ręcznych w związku z wykładem rysunków, prócz tego, zdaniem p. Lewickiego, konieczne jest nadanie wykładowi robót ręcznych bardziej praktycznego kierunku i, między innemi, wprowadzenie krosien pionowych dla demonstrowania różnych szwów, jak to przyjęto w szkole Niezdziurowej. W dziedzinie wykształcenia technicznego i rzemieślniczego uznano za konieczne zwrócenie uwagi na koszykarstwo z sitowia. W końcu p. kurator zwrócił uwagę na konieczność przyzwyczajania uczniów do naprawiania i odnawiania wyrobów, do zwracania uwagi na szczegóły w pracy, gdyż dla rzemieślnika konieczny jest pedantyzm, dla piękności roboty jak również dla trwałości, Szczególniej ma to znaczenie dla wyrobów z drzewa.

Z Rosji.

Lew Tołstoj

tytan ducha, wielki umysłem i sercem nauczyciel swego narodu i ludzkości zmarł w d. 20 listopada 1910 roku.

Hołd i cześć jego pamięci.

„Sowremiennoje Słowo“ o rusyfikacji przez szkołę.

Czy należy językowi rosyjskiemu przyznać w szkole rolę pierwszorzędną? „Sowremiennoje Słowo“ daje kategorycznie przeczącą odpowiedź. Argumentacja tego pisma jest następująca.

Rzecz widoczna, że projektowany przez rząd system rnsyfikacji szkolnej sprzeciwia się realnemu biegowi życia. Weźmy przedewszystkim dane statystyczne. Według ogólnego spisu ludności z 1897 r., ludność wielkorosyjska stanowi w przybliżeniu 44 proc. całej ludności. Cyfra ta raczej znacznie jest zwiększona, niż zmniejszona, gdyż do liczby Wielkorosjan zaliczeni zostali i nie rosjanie, ale używający języka rosyjskiego. Jeżeli nawet przypuścimy, że statystyka rządowa jest prawdziwą, to u większości zaludnienia państwa rosyjskiego językiem szkolnym powinien być język nie rosyjski, lecz ukraiński, polski, litewski, tatarski, turecki, żydowski i t. d.

Wszelkie inne postawienie kwestji będzie przemocą, represją, stosowaną przez władzę państwową w stosunku do miljonów poddanych państwa rosyjskiego, myślących i mówiących w różnych językach i narzeczach, mających swą własną literaturę i odrębne formy kultury.

Przepisy o szkołach początkowych dla dzieci nierosyjskiego pochodzenia.

Treść tych przepisów jest następująca:

W miejscowościach z ludnością polską, litewską, niemiecką, tatarską, estońską, łotewską, ormiańską, czeską i gruzińską pozwala się zakładać jednoklasowe szkoły początkowe z rodowitym językiem wykładowym w razie, jeśli w obrębie obsługiwanej miejscowości wiejskiej lub w obrębie osady miejskiej, znajduje się przynajmniej 50 nie mówiących po rosyjsku dzieci wieku szkolnego, do jednego narodu należących.

Wykład w języku rodowitym uczniów wprowadza się do szkół wskazanych przez powiatową radę szkolną na życzenie ludności, wyrażone w formie uchwały, postanowienia (postanowlenja i prigowora), lub prośby rodziców odpowiedniej ilości uczniów. Na wypadek zmiany życzenia rodziców wykład w szkołach odbywa się na zasadach ogólnych.

Wykład języka rosyjskiego w szkołach wspomnianych wprowadza się od samego początku nauki. Używanie języka rodowitego, dla pomocy przy wykładzie języka rosyjskiego, dozwala się jedynie w ciągu pierwszego roku.

Przy układaniu planu nauk w szkołach wspomnianych ministerjum oświaty wyznacza obowiązujący program języka rosyjskiego.

Nauczycielami i nauczycielkami w szkołach oznaczonych winny być osoby, odpowiadające wymaganiom ogólnym i władające dobrze językiem rosyjskim i językiem rodowitym uczniów, przytym w szkołach, mających więcej niż dwa komplety, język rosyjski wykłada osoba, dla której ten język jest rodowitym.

Przy szkołach oznaczonych mogą być otwierane za pieniądze rządowe lub miejscowe klasy dodatkowe i przygotowawcze języka rosyjskiego, albo ogródki dziecięce dla uprzedniego zaznajomienia dzieci z mową rosyjską.

Ministerjum określa plan nauk, długość kursu i warunki organizacji tych szkół.

Przy ocenie w powiatowej radzie szkolnej wyników wykładu języka rosyjskiego w szkołach początkowych inspektor ma prawo protestu. Takież prawo protestu przy-

sługuje w powiatowej radzie szkolnej dyrektorowi szkół ludowych.

Dla dzieci, mówiących po rosyjsku w miejscowościach, gdzie istnieją szkoły początkowe z wykładem w języku rodowitym, winny być otwierane szkoły z wykładem w języku rosyjskim.

Uczniowie, nie mówiący po rosyjsku, ale nianależący do tej narodowości, dla której urządzono w danej miejscowości szkoły początkowe z wykładem w języku rodowitym, pobierają naukę w języku rosyjskim.

W bibljotekach, zakładanych przy szkołach wspomnianych, znajdować się winny książki tak w języku rosyjskim, jak i w rodowitym uczniów.

W dwuklasowych szkołach początkowych wykład wszystkich przedmiotów odbywa się w języku rosyjskim.

Sprawozdanie centralnegu komitetu statystycznego przy ministerjum spraw wewnętrznych za rok 1908.

Ze sprawozdania tego wyjmujemy kilka ciekawych cyfr.

Poziom umysłowy ludności jest, jak i dawniej dość nizki. Ilustrują go cyfry następujące: w Rosji europejskiej (bez Królestwa, Finlandji i prowincji Nadbaltyckich), na 1,000 mieszkańców umie czytać i pisać tylko 211, czyli 21 procent. Według poszczególnych prowincji stosunek ten przedstawia się, jak następuje: umiejących czytać i pisać w Królestwie jest 30,5 procent, w Rosji europejskiej 22,9, na Kaukazie 12,2, na Syberji 12,3 i w Azji środkowej 9,3. Najpomyślniej pod tym względem przedstawiają się gubernie Nadbaltyckie, gdzie stosunek umiejących czytać i pisać wyraża się w 60 do 71 proc., dalej gubernia petersburska 55 procent, kowieńska 42, moskiewska 40, warszawska 39, jarosławska 36, piotrkowska 31, wileńska i grodzieńska 29 i t. d. Mniej, niż 16 procent umiejących czytać i pisać jest w guberniach: symbirskiej, besarabskiej, podolskiej, astrachańskiej i penzeńskiej.

Kronika zagraniczna.

Z za Kordonu.

Ile Niemcy wydają na germanizację Śląska austrjackiego?

Cieszyńska „Cilesia, (organ posła Demmela byłego burmistrza ciesyńskiego), podaje ciekawe wiadomości o działalności „Schulvereinu" Utrzymuje on na ten rok w Cieszyńskim 6 nowych szkół, a mianowicie—w Skrzeczoniu, Pietwałdzie. Golasowicach, Klimkowicach, w Racinowie i w Jabłonkowie, na które przeznaczył na bieżący rok szkolny 89,000 koron. Ale jest szereg szkół starszych i są utrzymywane przez Stowarzyszenie „Nordmark." Nadto składają obfite datki na szkolnictwo niemieckie zarządy kopalń węgla, przedsiębiorstw przemysłowych, a także zarządy latyfundjów śląskich i wiele rad gminnych. Razem można liczyć prywatne składki na germanizacyjne szkolnictwo na Śląsku na 800,000 koron rocznie.

Wobec tej kwoty nikną składki czeskie, a cóż dopiero polskie! Tak wygląda—rzeczywistość.

Królewiacy we Lwowie.

Na politechnice lwowskiej, tej jedynej wyższej uczelni polskiej nauk technicznych w roku 1909—10 we wszystkich wydziałach było słuchaczów ogółem 1660. W liczbie tej słuchaczów z Królestwa i Rosji było 483.

Polacy w szkołach wiedeńskich.

Świeżo wydany „Rocznik statystyczny" wiedeński za rok 1908 zawiera bardzo ciekawe liczby, dotyczące młodzieży, kształcącej się w szkołach wiedeńskich.

Zacznijmy od wszechnicy. W Wiedniu było w roku 1907/8 aż 405 polaków. Od lata 1903/4 wzrosłe liczby studentów polskich na uniwersytecie wiedeńskim wyrażają się stosun-

kiem: 220—248—294—323—405. Wraz z czechami, których jest tu 313, i południowemi słowianami (750), włochami (269) oraz innemi narodowościami tworzą niemal trzecią część młodzieży uniwersyteckiej, bo 2,270 na 8,339. Słowian samych jest 1,526 na tej „czysto niemieckiaj" wszechnicy.

Na wiedeńskiej technice kształciło się owego roku 156 polaków, ogółem zaś było słowian 395 na 2,998. Akademja konsularną jest naprawdę niemiecko-madziarska, bo z 39 studentów było 24 niemców, 11 madziarów, 3 polaków i 1 czech.

Najpomyślniejsze stosunki liczbowe dla słowiańskiego żywiołu panują w akademji rolniczej, bo na 771 słuchaczy jest 133 polaków, 148 czechów, niemców 357, inne tedy narodowości razem mają głosów 414 przeciw 357 niemieckim. W roku bieżącym sami słowianie wykazują się w liczbie 348, sami zaś niemcy 357; jeno trochę liczniejszego napływu, a słowianie mogą uzyskać przewagę zupełną.

Teologję ewangielicką studjowało obok 31 niemców, 16 czechów i 5 polaków. W akademji sztuk pięknych statystyka wykazuje polaków 2. Słowian 15 na 274. Studjum weterynarskie miało 367 niemców, a 204 słowian, w czem polaków 4, czechów 118, a 77 południowych słowian. W akademji handlowej między 289 studentami było 30 polaków (60 słowian).

Młodzieży akademickiej tedy ogółem było w Wiedniu 738 polaków, 717 czechów, 1,029 południowych słowian, a razem słowian 2,591 wobec 9,714 niemców.

W gimnazjach wiedeńskich kształciło się polaków 74 (słowian 205). obok 7,068 niemców, w realnych zaś szkołach było 14 polaków (słowian 166) obok 7,045 niemców.

Statystyka szkół niższych nie wykazuje już polaków. Rzecz to ciekawa. Oni objęci są w nazwie „inni," gdy czesi i madziarzy mają swe rubryki. Co do czechów, to w samych publicznych szkołach naliczono ich 11,538, a po zliczeniu młodzieży czeskiej we wszystkich szkołach wiedeńskich wykazano urzędownie 21,428 uczniów czeskich.

Szkolnictwo polskie w Ostrawskim.

Rozwój szkolnictwa polskiego w Ostrawskim: na pograniczu śląsko morawskiem, stwierdzają praskie „Narodni Listy" w N-rze 298 w następującym artykule:

„W roku szkolnym 1907/8 były w Ostrawskim tylko trzy szkoły polskie, a mianowicie: na stronie śląskiej w Michałkowicach i Polskiej Ostrawie—tudzież w Morawskiej Ostrawie. Tylko michałkowicka szkoła była publiczną. W roku 1908/9 założono następujące szkoły: wydziałową męską w Morawskiej Ostrawie, ludowe w Przywozie i na stronie śląskiej w Gruszowie. W następnym roku założono szkoły ludowe w Radwanicach, w Hermanowicach i w Małych Kunczycach na Śląsku, a na Morawach w Witkowicach i w Marjańskich Górach. Obok tego uzupełniono szkołę wydziałową w Morawskiej Ostrawie klasami dla dziewcząt. Tego zaś lata, podczas wakacji, założyli polacy dwuklaso-

wą szkołę w Pietwałdzie. Wogóle założyła tedy Macierz Szkolna w ciągu trzech lat w dziewięciu gminach w Ostrawskiem dziesięć szkół ludowych i tyleż ochronek.

„W ubiegłym roku szkolnym uczęszczało do polskich szkół ludowych ogółem 1870 dzieci, a do wydziałowej w Mor. Ostrawie 83, tak, że razem uczęszczało dzieci polskich 1953, z czego wypadało na śląską stronę zagłębia ostrawskiego 1286, a na morawską 667.

„Tegoroczny wynik zapisów do szkół był dla polaków tak pomyślny, że w wielu miejscach stanowiło to niespodziankę. W żadnej szkole nie ubyło dzieci, lecz owszem, we wszystkich przybyło, a w niektórych nawet 100%. W Radwanicach podwyższyła się frekwencja z 73 na 134, w Małych Kunczycach z 77 na 127, w Hermanowicach z 42 na 75, w Witkowioach zaś z 30 na 92. Ogółem mają polacy na rok obecny w polskich szkołach ludowych w Ostrawskim dzieci 2383, co wobec zeszłego roku stanowi przyrost 516 dzieci, czyli 27%. Należy zaś doliczyć jeszcze do tego 152 dzieci, uczęszczających do szkoły wydziałowej w Morawskiej Ostrawie, która wykazuje wobec roku zeszłego przybytek 69 dzieci, tak, że całkowity przyrost dzieci w polskich szkołach w Ostrawskiem wynosi 585.

Do ochronek polskich, których jest dziesięć, uczęszcza 730 dzieci.

Ogółem posiadają polacy w Ostrawskiem 13 szkół o 44 klasach i 45 osobach stanu nauczycielskiego. Obok tego jest 11 nauczycielek w ochronkach, tak, że razem z tym działa w Ostrawskiem 56 polskich osób stanu nauczycielskiego.

Co się tyczy kosztów, utrzymuje „Towarzystwo Szkoły Ludowej“ pięć szkół ludowych: w Mor. Ostrawie, w Przywozie, w Marjańskich Górach, w Radwanicach i Hermanicach; nadto utrzymuje 5 ochronek. Instytucja ta wydaje na szkolnictwo w Ostrawskiem ogółem 85,193 kor. rocznie. „Macierz Szkolna“ mająca siedzibę w Cieszynie, utrzymuje 5 ochronek i trzy szkoły ludowe kosztem 47,125 kor. rocznie. Te szkoły znajdują się w Polskiej Ostrawie, w Pietwałdzie i w Małych Konczynach. Szkoły w Michałkowicach i w Gruszowie są publiczne, szkołę w Witkowicach utrzymują tamtejsze zakłady przemysłowe. Wydziałową szkołę w Morawskiej Ostrawie utrzymuje Tow. Szkoły Ludowej.“

Tyle „Narodni Listy.“ Upokarzająco wprost musi to działać na polskiego czytelnika, że dziennik czeski przybytek polskiej frekwencji szkolnej uważa za niespodziankę. Istotnie, świadomość narodowa stoi wśród polskich robotników w Ostrawskiem na stopniu niesłychanie nizkim. Tegoroczny wzrost frekwencji pozwala mieć co do przyszłości lepszą otuchę — jakkolwiek, licząc rzecz bezwzględnie, cyfry powyższe (razem z przyrostem) są w stosunku do ilości ludności polskiej bardzo a bardzo nizkie. Bądź co bądź, jest jakiś postęp, „sprawa ruszyła się!“ Cześć za to Towarzystwu Szkoły Ludowej i Macierzy Szkolnej! Dzięki tym patryjotycznym instytucjom przezwyciężyliśmy „punkt martwy.“

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów.“

Wydawnictwa Księgarni M. Arcta w Warszawie.

Moje książeczki. № 80, 94, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 112, 114, 115, 116, 117, 118; 119, 130, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133.

Zajmujące czytanki. № 66, 68, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114.

Arct Golczewska M. Wiosna i inne obrazki z natury.

Bajki i baśnie.

Bidenkap J. Co opowiadałem mojemu małemu synkowi.

Buckley A. B. Staw i rzeka.

„ Życie owadów.

Bujno M. Na zamku hrabiowskim.

Bukowiecka Z. Hela.

Wspomnienia młodej dziewczyny. Wyd. II.

Buraczewska S. W puszczy litewskiej.

Chmielewski K. Twoje ziemie, twoje wody.

Chrząszczewska J. Jak było w lesie zimą.

Cudowne baśnie.

Domańska A. Niespodzianki życia.

Dyakowski B. Koń.

Dygasiński A. Gody życia.

Glatman L. Wielka wojna.

Gliński K. Listki z drzewa czarodziejskiego.

Grudzińska A. Pokora.
Jachondowicz A. W pomrocie wieków.
Jezierski E. Ze świata czasów.
„ Witoldowi synowie.
Leliwa W. Właст czyli Pierwsi Chrześcijanie w Polsce.
Mader W. Samochodem przez Australję.
Markowska M. Bajki.
Or-Ot. Historje o grzybowych ludkach.
„ Leśna królewna.
Osęka J. Zaczarowane jezioro.
Popławski J. Podania o starożytnych półbogach i bohaterach. Wyd. II.
Przyborowski W. Grunwald.
Przybylski Z. Sześć komedyjek.
Sandeau J. Na skale mew.
Swiat w obrazach. Cz. I, II, III, IV.
Teresa Jadwiga. Dzielna dziewczyna.
Umiński W. Samolotem naokoło świata.
Verne J. Rozbitki.
Zielińska A. Jagienka.

Marja Konopnicka. Jak się dzieci w Bronowie bawiły. Ilustracje St. Dębickiego. Nakł. księg. Centnerszwera 1910—11.

Janusz Korczak. Jóśki, Jaśki i Franki. Illustracje A. Ostrowskiego. Nakł. księg. Centnerszwera.

Selma Lagerlöf. Cudowna podróż. Część II i III.

H. Orsza. Z dawnych czasów. Opowiadanie prawdziwe.

Agot Gjems Selmer. Nad dalekim cichym fiordem.

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa. Hoża 64.